

**Univerzita Karlova**  
Filozofická fakulta

Diplomová práce

Vnitřní a vnější aspekty motivace žáků ke studiu  
hudebního oboru na základní umělecké škole

*Internal and External Aspects of Pupils` Motivation for  
Studying Music at the Basic Music School*

studijní obor: Pedagogika

forma studia: kombinovaná

vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

vypracoval:

Jiří Slaviček

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím pramenů a literatury uvedené v seznamu.

V Hradci Králové 14.7. 2008

Velmi děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení, ochotu, se kterou mi předávala své zkušenosti a podnětné připomínky, jež byly ku prospěchu této diplomové práce. Děkuji také svým rodičům za podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovali.

## Obsah

Úvod.....	6
1. Teoretická část .....	8
1.1. Vymezení motivace ve struktuře obecné psychologie .....	8
1.2. Vymezení základních pojmů v teorii motivace .....	11
1.2.1. Vnitřní motivace.....	20
1.2.2. Vnější motivace.....	22
1.3. Motivace a emoce.....	23
2. Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů..	25
2.1. Vybraná teoretická východiska hudební motivace.....	25
2.2. Vnitřní a vnější předpoklady k aktivnímu provozování hudby .....	28
2.3. Zájem o hudbu a možnosti jeho rozvíjení .....	32
2.4. Motivace navozením hlubokého zaujetí činností flow .....	39
2.5. Motivace dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj.....	44
2.6. Vybrané ukázky konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace v procesu ovládání hry na hudební nástroj.....	51
3. Empirická část.....	62
3.1. Formulace výzkumného problému .....	62
3.2. Vymezení pojmu základní umělecká škola .....	63
3.3. Charakteristika školy, ve které byl proveden výzkum .....	64
3.4. Cíl výzkumného projektu .....	64
3.5. Vymezení výzkumného pole .....	64
3.6. Předvýzkum.....	67
3.7. Stanovení výzkumných hypotéz.....	68
3.8. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku .....	70
3.9. Metody a techniky výzkumu .....	71
3.10. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám .....	76

3.10.1. První část výzkumu – analýza vnitřní a vnější motivace žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ .....	81
3.10.2. Druhá část výzkumu – analýza jednotlivých vlivů na motivaci žáka k docházce do hudebního oboru ZUŠ .....	91
 Závěr.....	107
Seznam použité literatury .....	109
Přílohy .....	111

# Úvod

Tématem mé diplomové práce je oblast úzce související s mým povoláním učitele hry na kytaru na základní umělecké škole. Tímto tématem jsou vnitřní a vnější aspekty motivace žáků navštěvujících hudební obor na výše zmíněném typu instituce. Celá tato problematika se tedy odehrává v oblasti základního uměleckého vzdělávání.

Hudební vzdělávání má v naší zemi dlouholetou tradici, jejíž počátky sahají až do 17. století. Za dob Rakouska Uherska vznikají městské hudební školy. Tímto krokem byl položen základ organizovanému hudebnímu vzdělávání. Celý proces formování uměleckého vzdělávání vyústil po roce 1989 do vzniku základních uměleckých škol, které se staly součástí systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání.

V základní umělecké škole obdobně jako v celém školství zaujímá motivace ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu významné postavení. Motivace v oblasti základního uměleckého vzdělávání je však podle mého názoru klíčová. Důvodem je skutečnost, že docházka do základní umělecké školy nespadá do povinné školní docházky a tudíž zde existuje podstatně větší prostor k ukončení vzdělávání. Příčin stojících za odhlášením žáků z docházky do ZUŠ může být mnoho, ale nejčastějším důvodem, který může být v pozadí, souvisí se ztrátou motivace. Úloha učitele ZUŠ je tedy v otázce ovlivňování motivace žáka oproti ostatním typům škol mnohem viditelnější, protože nebaví-li dítě hra na hudební nástroj, v pololetí nebo na konci roku odchází.

Na základní umělecké škole se mohou žáci vzdělávat v hudebním, tanečním, výtvarném a dramatickém oboru. Otázka motivování žáků je samozřejmě důležitá ve všech zmíněných oborech. Jelikož vyučuji na ZUŠ předmět hra na kytaru, zajímá mne v této souvislosti především problematika motivace žáků hudebního oboru ZUŠ.

Práce je rozdělena na teoretickou část, speciální teoretickou část včetně psychodidaktických motivačních postupů a empirickou část.

Část teoretická se věnuje teoretickému vymezení motivace a pojmů, které se k ní váží. Zde se již snažím uvádět teoretické poznatky do kontextu problematiky vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ. Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů se zabývá vybranými teoretickými východisky hudební motivace a také některými novějšími přístupy vztahujícími se k problematice motivace – konkrétně navození hlubokého zaujetí činností *flow*. Dále je zde věnován prostor otázce vlivu vybraných faktorů na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj. Speciální teoretickou část uzavírá kapitola věnovaná vybraným ukázkám konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace upraveným do prostředí hudebního oboru ZUŠ. Část empirická se zabývá výzkumem vnitřní motivace, vnější motivace a mírou vybraných motivačních vlivů na žáka hudebního oboru ZUŠ. Výsledky výzkumu jsou analyzovány a zpracovány graficky.

V této práci nahlížím na motivaci žáků k hudbě a hudebním dovednostem ve hře na nástroj z různých úhlů pohledu a snažím se na základě prostudované literatury vybrat ty aspekty, které přispějí k objasnění dané problematiky. Zároveň dávám podnět k přemýšlení nad některými postupy, které se vztahují k ovlivňování motivace žáků hudebního oboru ZUŠ. Prostřednictvím výzkumu se pak snažím zjistit, které jsou hlavní motivační determinanty přispívající k tomu, že žák nastoupí do hudebního oboru ZUŠ a pravidelně ho navštěvuje.

# 1. Teoretická část

## 1.1. Vymezení motivace ve struktuře obecné psychologie

Motivace obecně je řazená do kategorie tzv. hypotetických konstruktů. Tento termín označuje skutečnost, podle níž uvedený pojem nemůžeme zpředmětnit a motivaci pouze odvozujeme z lidského chování. Zmíněný konstrukt nám napomáhá k vysvětlení takových jevů z reálného života, jako je pečlivě připravený žák na hodinu hudebního nástroje, nebo naopak žák, který přípravě nevěnoval náležitou pozornost. K. Balcar (1983) motivaci charakterizuje následovně: „*Označujeme jím hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení: tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle.*“<sup>1</sup> Jak jsme uvedli výše, pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, „*proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal, nebo nedělal.*“<sup>2</sup>

Přínosným pro tuto práci se jeví úhel pohledu, který pojímá motivaci jako proces. V tomto směru uvádí svoji definici M. Nekonečný (1996): „*Motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení.*“<sup>3</sup> Tato definice nás vede k nahlížení na motivaci jako na zákonité, postupně na sebe navazující a vnitřně vzájemně propojené změny jevů uvnitř systému osobnosti. Vybízí nás k chápání pojmu jako nikdy nekončícího dění v psychice člověka.

Jako východisko pro tuto práci se mi jeví nejpříhodnější pojetí motivace v podání V. Hrabala, F. Mana, I. Pavelkové (1989): „*Motivaci chápeme v nejširším slova*

---

<sup>1</sup> BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. str. 114

<sup>2</sup> LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X. str. 10

<sup>3</sup> NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7. str. 27



*smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“<sup>4</sup>

Na základě uvedených pojetí lze o motivaci říci, že:

- jde o faktory, které
- aktivují jedince,
- zaměřují jeho jednání určitým směrem,
- řídí průběh tohoto jednání,
- ovlivňují jeho vztahy k okolí.

Analyzujeme-li tak zásadní pojem, jakým motivace bezesporu je, je zapotřebí vymezit teoretický rámec, ve kterém udělíme motivaci pevné místo. Tento rámec nám poslouží jako východisko – teoreticko metodologický základ – pro další práci. Nutné zjednodušení, kterého jsem si zde vědom, a které v této práci ještě mnohokrát uplatním, má opodstatněný základ. Určité zjednodušení sítě vztahů a interakcí napomáhá výzkumně uchopit danou problematiku.

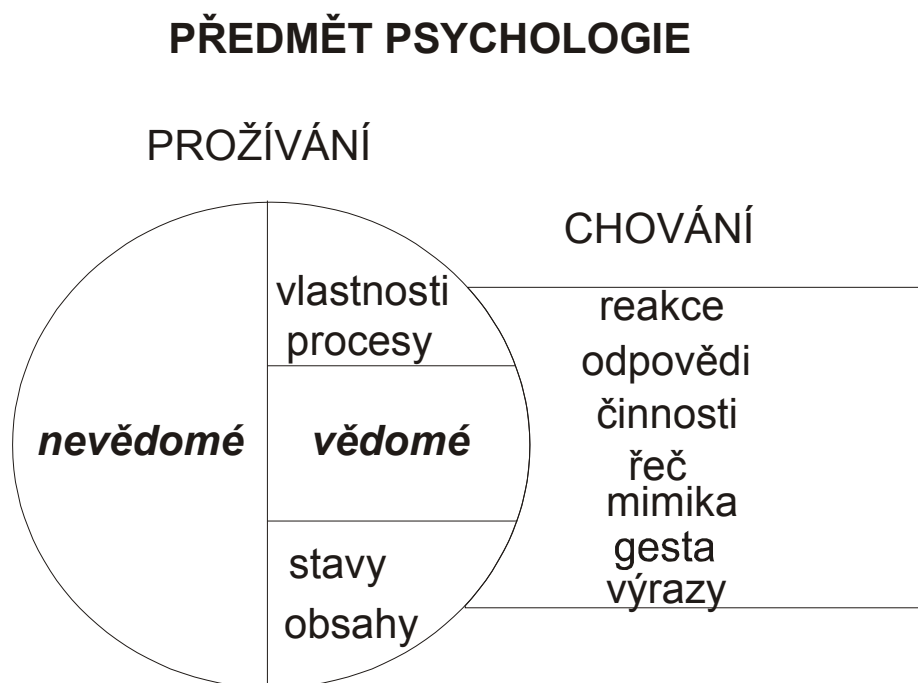
Motivaci, jakožto *psychickou vlastnost*, můžeme pro zpřehlednění umístit ve struktuře vědního pole obecné psychologie do sekce „*prožívání*“ – a to „*prožívání vědomého*“. Je nutné v této souvislosti zmínit, že do motivační sféry zasahují i složky nevědomé, ale z výše zmíněných důvodů uchopení výzkumné problematiky budeme považovat tuto vazbu spíše za druhotnou. Psychické vlastnosti jsou pojmy, ve kterých převládá tzv. *dispoziční složka*<sup>5</sup>. Díky tomu jsou psychické vlastnosti složkou poměrně stabilní. Kategorie „psychické vlastnosti“ obsahuje tři dispozice (viz obr. 1). Nás především zajímá *dispozice k zaměřenosti* pod níž patří *motivace*.

---

<sup>4</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 16

<sup>5</sup> V této práci vycházíme z Hrabalova pojetí termínu dispozice, a to ve smyslu dispozice (předpoklady) k činnosti. Dispozice označuje „*všechno latentní v lidské psychice, co – aktualizované – je psychickou činností a regulující složkou jednání*“. Autor se dále o tomto pojmu vyjadřuje jako o „*činnosti v klidu*“ (Hrabal, 1989, str. 19).

Obr. 1: Strukturální schéma vědního pole obecné psychologie<sup>6</sup>



Cílem této kategorizace je zpřehlednění a vymezení oblasti, ve které se budeme pohybovat. Jak bylo řečeno na začátku této kapitoly, jsem si přitom plně vědom, že toto kategorizování je značně zjednodušené a do jisté míry problematické. Nebere totiž v úvahu komplexnost tohoto pojmu a vzájemné ovlivňování jednotlivých složek. Na druhou stranu nám umožňuje v souvislosti se záměrem této práce uvědomit si skutečnost, že má-li se u dětí rozvíjet motivace ke hře na hudební nástroj, je zde nutná přítomnost dispoziční složky – konkrétně dispozice k zaměřenosti. Tato dispozice je ovšem u žáků v různé míře rozvinuta. Na základě těchto poznatků můžeme usuzovat, že chce-li učitel nástroje vychovat dobrého muzikanta, musí kromě rozvíjení hudebních schopností a dovedností rozvíjet u žáka i dispozici k zaměřenosti – tedy motivaci. Rozvíjení a ovlivňování motivace je

<sup>6</sup> Zdroj: HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

samozřejmě nutné přizpůsobit úrovni rozvinutosti této dispozice, která je – jak jsme již zmínili – u každého žáka rozdílná. Další analýzou proměnných, které intervenují v motivačních procesech, se budu zabývat v následujících kapitolách.

## 1.2. Vymezení základních pojmů v teorii motivace

V souvislosti s analýzou motivace a motivačních faktorů ovlivňujících docházku dětí do ZUŠ bych na tomto místě vymezil základní pojmy z této oblasti. Tyto pojmy budu používat v průběhu celé diplomové práce a usnadní čtenáři vzhled do celé problematiky. Základními pojmy v oblasti teorie motivace jsou POTŘEBY, INCENTIVY a MOTIV.

### Potřeby

Jedním ze základních pojmů ve všech teoriích motivace jsou **potřeby**. Potřeby jsou považovány za dispoziční motivační činitele. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu (homeostázy) organismu. Mohou být vrozené nebo naučené. Potřeby se vyskytují ve velmi složitých vzájemných vztazích.

### Potřeby primární (fyziologické)

Primární potřeby jsou vývojovým základem, který je vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Patří mezi ně potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeba a další. Charakteristické pro ně je, že jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip.

Princip homeostázy spočívá v tomto sledu (Balcar 1983): NEROVNOVÁHA => PUZENÍ => VZNIK POTŘEBY => USPOKOJENÍ POTŘEBY. Organismus se nachází v nerovnovážném stavu a tuto informaci vyšle v podobě nepříjemných pocitů

do mozku. Mozek tuto informaci vyhodnotí a ve formě neurčitého PUZENÍ se snaží najít při činu tohoto stavu. Pokud se mu tuto příčinu podaří najít, dochází ke konkretizaci nerovnováhy (např. pocit hladu) a vzniká tím potřeba s tímto stavem něco udělat (v našem případě vyhledat potravu). Podaří-li se organismu nasytit, dochází k uspokojení potřeby a tím k návratu ztracené rovnováhy.

### **Potřeby sekundární (psychické)**

Mohli bychom říci „lidskou nadstavbou“ jsou potřeby sekundární. Utvářejí se v průběhu vývoje dítěte a jak již bylo zmíněno, jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory. Podléhají vlivům učení a patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, estetické potřeby, seberealizace a další.

Sekundární potřeby nás budou tedy v kontextu naší práce zajímat nejvíce. Vždyť právě umění nachází svůj smysl v uspokojování estetických potřeb, jako je například potřeba souměrnosti a krásy. A z umění právě hudba umí podle mého názoru nejvýstižněji zprostředkovat recipientům duševní stavy a city, na které slova nestačí.

Nyní se zaměřím na to, jak se nahlíží na potřeby z pohledu estetického a hudebně psychologického. V této souvislosti je podle Poledňáka možné „(bez výraznější hierarchizace) hudbu uvést v souvislost s četnými potřebami, např. potřebou činnosti, pohybu, změny, smyslových dojmů, citového vzrušení, organizování (zvukového materiálu), výkonu, exhibice, napodobování, hry, v poněkud jiné rovině pak potřebou bezpečí, sounáležitosti a lásky (být ve skupině, být milován), uznání (být obdivován, mít respekt, moc atp.), sebeaktualizace (seberealizace, tj. realizace schopností, záměrů atp.).“<sup>7</sup> Jak je z výše zmíněného patrné, mohou si žáci na hudebním oboru ZUŠ saturovat hudbou nejrůznější potřeby. Alespoň částečně se pokusím rozkrýt tuto problematiku v empirické části této práce.

---

<sup>7</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. str. 288, 289

V souvislosti s potřebami bych rád upozornil ještě na jeden aspekt. Většinu potřeb v kontextu současné civilizace totiž nemůžeme uspokojit ihned, „*musíme čekat – stanovovat si cíle, formovat projekty k dosažení cíle a postupně o ně usilovat* (Nuttin 1980). *Střednědobé a dlouhodobé cíle se pak v řadě případů stávají silnějšími než aktuální potřeby*“<sup>8</sup>. Vzhledem k tomu, že ovládnutí hry na hudební nástroj je procesem dlouhodobým, měli by být žáci hudebního oboru na ZUŠ formování směrem k dlouhodobějším cílům – k perspektivní orientaci<sup>9</sup>.

### **Maslowské pojetí potřeb (70. léta USA)**

Na to, jak vnímáme potřeby v kontextu motivačních teorií má významný vliv A. H. Maslow (1908 – 1970). Maslow byl představitelem humanistické psychologie, která akcentuje přirozenost, obrazotvornost a seberealizaci člověka. Maslowův popisný model motivace má hierarchickou podobu. První čtyři potřeby nazýváme nedostatkové, potřeby na pátém až sedmém místě pak růstové.

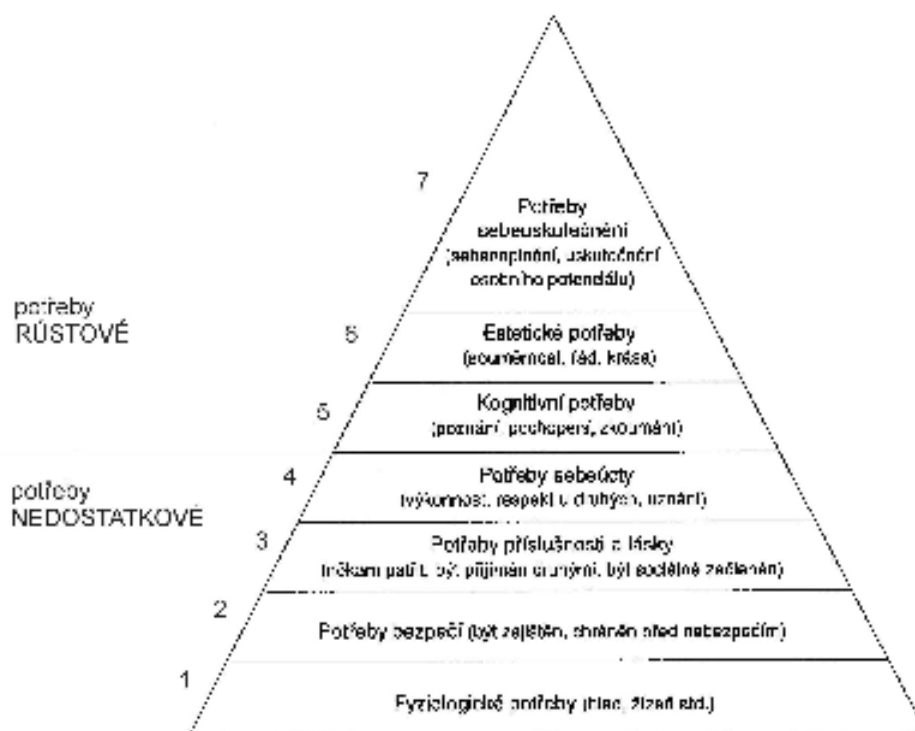
Z hlediska této práce je důležitá skutečnost, že nedostatkové potřeby, umístěné na nižším stupni hierarchie vznikají z nedostatku a energie vynakládána jedincem je směrem k odstranění tohoto stavu. Oproti tomu potřeby růstové jsou vývojově mladší, ovlivněny prostředím, ve kterém jedinec žije.

---

<sup>8</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 14

<sup>9</sup> PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

**Obr. 2: Maslowova hierarchie potřeb<sup>10</sup>**



Nás budou zajímat v souvislosti s hudební motivací v Maslowově hierarchii potřeb zejména potřeby růstové. Jako hlavní se z nich jeví estetické potřeby a potřeby sebeuskutečnění. Jak je patrné z obrázku, jsou tyto potřeby v hierarchii nejvyšší. Ovládnutí hry na hudební nástroj vyžaduje dlouhodobou a systematickou přípravu dítěte, vytrvalost a tudíž je umění hry na něj vysoce ceněno jak v očích rodičů tak v očích společnosti. Z výše zmíněných důvodů je tato činnost vhodná jako prostředek uskutečnění vlastního potenciálu mladého muzikanta. Hudbou aktualizují mnozí žáci své hudební schopnosti a nástrojové dovednosti, které jsou jim právě nejvlastnější a jejichž naplnění je provázeno pocitem radosti a zadostiučinění.

V hudebních činnostech, které jim rozvinuté schopnosti umožňují, rozvíjejí svou hudební tvořivost, citovou a intelektuální stránku své osobnosti. V kolektivních hudebních činnostech (sborovém zpěvu, instrumentální hře) pak posilují mezilidské kontakty.

<sup>10</sup> Obrázek převzat (a částečně upraven) z: FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. str. 215

Vraťme se nyní zpět k Maslowově teorii potřeb. V době kdy A. H. Maslow sestrojil tuto pyramidu, předpokládal, že má-li vzniknout u jedince vyšší potřeba, musí být nejprve uspokojeny všechny potřeby umístěné hierarchicky níže. Tato domněnka je v dnešní době do jisté míry překonaná. Podíváme-li se do oblasti umění, mnozí jedinci jimž se nedostávala potřeba sounáležení a lásky si tento nedostatek kompenzovali prostřednictvím potřeb estetických a potřeby seberealizace.

### **Hudba jako prostředek k sebeuskutečnění jedince**

Hudba může hrát roli v životě člověka jako prostředek k jeho sebeuskutečnění. Tímto termínem myslíme v souladu s Maslowem stav, kdy dochází k naplnění, někdy i subjektivnímu, potenciálu člověka, že jeho snažení a život má smysl. Jedinec se plně ztotožňuje s tím, co dělá a tato práce ho naplňuje. Většina výkonných hudebníků tento pocit prožívá. Pro získání tohoto pocitu se člověk nemusí stát nutně profesionálním muzikantem. Mnozí lidé, jimž je hudba koníčkem stav sebeuskutečnění v souvislosti s aktivním provozováním hudby prožívají. Koncept sebeuskutečnění není nepodobný konceptu hlubokého zaujetí činností – *flow*. Vztahem těchto dvou koncepcí k hudbě se budeme ještě zabývat.

Potřeby jsou zejména v pedagogicko – psychologické literatuře děleny i jiným způsobem než nám je prezentuje výše zmíněná pyramida. Další možnosti rozdělení budou analyzovány v další kapitole.

## **Potřeby ve výchovně vzdělávacím kontextu a jejich úloha v hudebním oboru základního uměleckého vzdělávání**

V pedagogické praxi se osvědčilo dělení potřeb na výkonové, poznávací a sociální<sup>11</sup>. Jelikož ZUŠ má všechny základní atributy školy je toto dělení blízké i naší problematice základního uměleckého vzdělávání.

### **Výkonové potřeby**

U výkonových potřeb převládalo rozdělení na potřeby úspěšného výkonu respektive vyhnutí se neúspěchu. V souvislosti se vzdělávací problematikou hudebního oboru ZUŠ se setkáváme s tímto fenoménem zejména při veřejném vystupování žáků. V podstatě každý učitel hudebního oboru může ze své praxe potvrdit, že jsou žáci, kteří při vystoupení předvedou výkon srovnatelný s výkonem na hodině nástroje, někdy dokonce i lepší. U těchto žáků převládá podle výše zmíněného třídění potřeba úspěšného výkonu. Zmínění mladí hudebníci chápou vystoupení jako výzvu, rádi si ověřují své schopnosti zahrát před publikem. Existuje početně možná ještě větší skupina, která veřejné vystoupení považuje ze svého pohledu jako víceméně ohrožující. U zmíněné skupiny převládá strach typu „jak to asi dopadne, já to nezahraju“ atd. Strach se projevuje často na somatické úrovni. Tito žáci si před vystoupením stěžují, že jim je špatně od žaludku, mají studené a zpocené ruce, je jim zima nebo naopak horko atd. Tyto projevy se obecně označují jako tréma. Jde v podstatě o určitý druh stresu. Je nutné podotknout, že trému prožívají i jedinci s potřebou úspěšného výkonu. Tato tréma je ale spíše pozitivní, prožívaná jako motivační – zvyšující koncentraci na podávaný výkon. Naproti tomu žáci s potřebou vyhnutí se neúspěchu vnímají trému spíše jako svazující a bránící jejich výkonu, který jsou schopni podat za běžných okolností doma, nebo na hodině nástroje.

---

<sup>11</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.



Zmíněná problematika výkonových potřeb tedy velice úzce souvisí s uměleckým vzděláváním. V kontextu výuky na hudebním oboru ZUŠ tak vyvstává otázka, jakým způsobem kultivovat zejména jedince s dominující potřebou vyhnutí se neúspěchu. Jde především o to, tyto žáky nabádat k pečlivé přípravě na vystoupení. Ujistění, že pro nacvičení dané skladby učinil maximum, může žáka do jisté míry před vystoupením uklidnit. Kultivace potřeby vyhnutí se neúspěchu je záležitostí dlouhodobou a vyžaduje systematické postupné kroky vedoucí ke zmírnění stresu a zvýšení potřebné sebedůvěry. Těmito kroky může být častější veřejné vystupování, možnost žáka hrát a koncertovat v početnějších tělesech od komorní po souborovou a orchestrální hru. Hraní jedince ve skupině mu přináší oporu a pocit sounáležitosti. Obojí tak přispívá ke zvýšení sebedůvěry a snížení trémy. Vyskytují se ovšem jedinci, kteří mají strach z toho, že při vystupování se spolužáky „jim to zkazí“. Mohou tak paradoxně cítit větší napětí, nežli když vystupují sami. Při sólovém vystupování to totiž „zkazí“ maximálně sobě. U těchto jedinců převládá kromě potřeby vyhnutí se neúspěchu pravděpodobně také potřeba pozitivních vztahů. Mohou to cítit tak, že pokud zkazí svůj part, ohrozí tím přátelský vztah s ostatními spoluhráči. Tyto případy vyžadují postupné budování sebedůvěry a důvěry mezi členy hudebního uskupení.

### **Sociální potřeby**

Tímto jsme se dostali k tématu sociálních potřeb. Sociální potřeby se rozdělují jak jsem zmínil výše na potřeby pozitivních vztahů tzv. afiliace a dále pak na potřeby sociálního vlivu respektive prestiže. Vztáhneme-li opět tuto problematiku na prostředí hudebního oboru na ZUŠ, budou jedinci s vysokou potřebou pozitivních vztahů vyhledávat příležitosti k zapojení se do kolektivního provozování hudby. Tyto žáky baví především hra v orchestru, souboru nebo nějakém komorním uskupení. Zpěváky potom sborový zpěv. Zážitek společného muzicírování je velice příjemným zážitkem. Dodává jedincům pocit sounáležitosti a ještě jeden prožitek. Uvědomění si toho, že každý jednotlivý hráč daného uskupení – tedy i on sám – má svou úlohu a tak jako by on bez ostatních sám nezvládl zahrát danou skladu, nezvládli by to ani

ostatní bez něho. Můžeme zde mluvit o tzv. pozitivní závislosti členů hudebního uskupení.

Sociálními potřebami se podrobněji zabývá Z. Helus (1999), který jejich výčet dále rozšířil. Vedle **potřeby pozitivních vztahů** tzv. afiliace a **potřeby sociálního vlivu** respektive prestiže uvádí např. tyto potřeby<sup>12</sup>:

- **Potřeba obliby** – být druhým lidem sympatický
- **Potřeba statusu** – zaujímat pevné postavení
- **Potřeba kompetice** – soutěžit s druhými, vyniknout
- **Potřeba dominance** – získat převahu
- **Potřeba kooperace** – spolupracovat s druhými, přijímat i poskytovat pomoc
- **Potřeba submise** – nechat se druhými vést, podřídit se
- **Potřeba imitace a identifikace** – mít vzor, do kterého je možno se vcítovat

Doplnit lze ještě **potřebu komunikace a potřebu zpětné vazby**. Zmíněné potřeby mohou být uspokojovány ve vyučovacím procesu na hudebním oboru ZUŠ v různých kombinacích v závislosti na osobnostní výbavě mladých hudebníků.

### **Poznávací potřeby**

Členové hudebních kapel, souborů, orchestrů, komorní hráči a další nacvičováním nových skladeb také saturují poznávací potřeby. Tyto potřeby můžeme rozdělit na potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu řešení problémů. Žáci s převažující potřebou receptivního poznávání spíše rádi poznávají nové věci, jedinci s dominující potřebou řešení problémů raději „přicházejí na kloub“ věcem sami. Aplikujeme-li výše zmíněné rozdělení na žáky hudebního oboru ZUŠ, budou žáci s převažující potřebou receptivního poznávání nejraději objevovat a učit se hrát nové skladby, poslouchat nové skladby, učit se o slavných skladatelích atd. Naproti tomu žáci s dominující potřebou řešení problémů budou dávat přednost hudební

---

<sup>12</sup> HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6. str. 45

improvizaci, tedy vymýšlení svých písní a skladeb v různých tóninách, dále pak analýze jednotlivých skladeb atd.

Na závěr této kapitoly můžeme dosavadní výčet potřeb shrnout do konstatování, že všechny tři hlavní potřeby pojící se s problematikou školství se uplatňují i v hudebním oboru na ZUŠ.

### **Incentivy**

Incentivy jsou jedním z dalších pojmů vztahující se k teorii motivace. Považují se za vnější podněty, které jsou schopny vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Důležité je také zmínit fakt, že mohou být pozitivní i negativní. Zaměříme se nejprve na pozitivní incentivy. Chování jedince je u tohoto typu směrem k nim. U negativních incentiv směřuje chování člověka směrem od nich. Jednou z typických incentiv uměleckého školství je veřejné vystoupení žáka. Je to zároveň příklad kdy se mohou objevit oba typy incentiv. Záleží, jak jsme mluvili v předchozí kapitole, na převládajícím typu výkonové motivace žáka. Převládá-li u žáka potřeba úspěšného výkonu, dominuje u něho chování směrem k této incentivě, tedy k veřejnému vystoupení. Žák se na vystoupení těší. Dominuje-li však u mladého muzikanta potřeba vyhnoutí se neúspěchu, bude jeho chování směřovat směrem od této incentivy (veřejného vystoupení). Žák si bude pravděpodobně říkat „už aby to bylo za mnou“. Chování žáků s převažující potřebou vyhnoutí se neúspěchu směrem od incentivy, kterou je v tomto případě veřejného vystoupení je patrné zejména na konci vystoupení, kdy téměř nenechá doznít poslední tón nebo akord dané skladby rychle se ukloní a rychle mizí z koncertního pódia.

### **Motiv**

V souvislosti s teorií motivace je třeba také zmínit pojem motiv. Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzena (aktualizována) potřeba. Panuje všeobecná shoda v tom, že je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. „*Na základě vzájemné*

*interakce potřeb a odpovídajících incentív (je-li potřeba vzbuzena) vzniká a vyvíjí se motiv, který je již v těsném vztahu k chování člověka (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).“<sup>13</sup> Podíváme-li se opět na problematiku veřejného vystoupení a zmíněného „prchajícího“ žáka z pódia, bude asi jeho motivem k „útěku“ skutečnost, že se na pódiu necítí úplně nejlépe. Jeho důvodem k jednání je zbavení se nepříjemného stavu zapříčiněného incentivou veřejného vystoupení, která interaguje s výkonovou potřebou vyhnoutí se neúspěchu.*

Závěrem této kapitoly dodejme, že motivem může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání (např. potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje). Motivy žáků k návštěvě hudebního oboru na ZUŠ nás budou zajímat v následné empirické části, kde se budeme snažit poodhalit tajemství této reality.

### **1.2.1. Vnitřní motivace**

V našem případě považujeme za vnitřní motivaci stav, kdy žák hraje na hudební nástroj pro vlastní potěšení, hudba a tóny vycházející z jeho nástroje mu dělají radost a uspokojují tak jeho potřebu činnosti, estetických prožitků, seberealizace atd. Vnitřní motivace má několik nesporných výhod. Díky tomu, že jedince dělá danou činnost kvůli ní samé, je jeho chování a myšlení tvořivější a pružnější. Je to dáno skutečností, že člověk může veškerou svou duševní energii investovat do dané činnosti a nemusí se o ni dělit pozorností na jiné potřeby. Tím se samozřejmě zvyšuje schopnost kreativního myšlení a činnost jde hladce a plynule.

---

<sup>13</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 13

### **Navozování hlubokého zaujetí činností (*flow*)**

V souvislosti s vnitřní motivací bych zde zmínil stav, kdy je jedinec hluboce ponořen do prováděné činnosti. Tento stav byl nazván tzv. *flow* motivací<sup>14</sup>. Zážitek *flow* by mohl být zajímavý právě pro muzikanty. Jde o stav, který se projevuje plnou koncentrací na činnost, kterou člověk vykonává. Jedinec se pohrouží do právě vykonávané aktivity a jakoby s ní splyne. Z toho je odvozen i anglický název *flow* – plynout. *Flow* spočívá ve velice silné vnitřní motivaci v podstatě nezávislé na vnějších okolnostech. Na základě plného vytižení všech kapacit, které má jedinec k dispozici, přestává při vykonávání dané činnosti vnímat sám sebe. Moment plné koncentrace na konkrétní aktivitu je v dnešní uspěchané době plné stresu a povrchnosti pro jedince velmi důležitý a v podstatě má také terapeutický účinek.

Vztáhneme-li prožitek *flow* do oblasti uměleckého školství, je to právě aktivní i pasivní provozování hudby, ve kterém se tento zážitek může dostavit. Například žák dostane na nastudování toužebně očekávanou skladbu. Doma ji hned začne nacvičovat a ani nevnímá, že mu otec či matka něco sdělují. Podle mého názoru může prožitek typu *flow* pomoci navodit v hodinách nástrojové hry i učitel. Pokud se učitel dostává do plného zaujetí vyučovací činností, žáci to z jeho projevů poznají. Zejména mladší žáci dokáží intuitivně toto zanícení učitele vypožorovat a některé toto nadšení přirozeně „vtáhne“ do *flow* prožitku. Mnohdy se stává, že se s žákem pohroužíme do interpretace skladby nebo nějakého technického problému a zapomínáme na čas. Z tohoto zážitku nás potom vytrhne další žák, který přichází na hodinu nástroje. Podle mého názoru tento zážitek prožívá většina muzikantů jak během cvičení, tak i na koncertních pódiích.

### **Předpoklady pro navozování zážitku *flow***

Jsou lidé, kteří jsou disponováni pro prožívání *flow* lépe nežli jiní. Stav plynutí vyžaduje schopnost soustředit se a veškerou duševní energii zaměřit na právě

---

<sup>14</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

vykonávanou činnost. Lidé, kteří se lehce rozptýlí vnějšími podněty mají tedy prožívání *flow* ztíženo.

Důležité také je, jaký typ výkonové motivace u daného jedince převládá. Přebývá-li potřeba vyhnout se neúspěchu, může jedinec danou činnost prožívat jako ohrožující a tudíž bude navození tohoto zážitku ztíženo. Přebývá-li u jedince potřeba úspěšného výkonu, zážitek se dostaví spíše. Jak již bylo zmíněno, má zážitek i terapeutickou hodnotu. Tím jak se člověk pohrouží do tónů, rytmu, dynamiky, artikulace skladby, zapomene na realitu všedního dne, což může mít pozitivní vliv na psychickou stránku jeho osobnosti a uchovávání osobní integrity. Tuto hodnotu si však žáci až na výjimky uvědomí většinou v pozdějším věku. V této souvislosti uvedu osobní zkušenost z praxe. Jeden můj velmi nadaný žák mi na otázku, co ho na této škole nejvíce baví, odpověděl, že když si zahraje sám sobě pro radost, ponoření se do aktivní hudební činnosti mu zlepši náladu.

Myslím si, že *flow* se může dostavit i při hře v orchestru. Existuje zde společný zážitek při společné interpretaci jedné skladby, pocit sounáležitosti.

Využitím prožitku *flow* v souvislosti s hrou na hudební nástroj se budu zabývat v kapitole 2.4.

### **1.2.2. Vnější motivace**

Vnější motivace se projevuje tím, že jedinec nevykonává danou činnost pro ni samotnou, ale pro to aby si uspokojil jiné, na ní nezávislé potřeby. Také jde o to, že jedinec je motivován spíše zvnějšku, vnějšími podněty. Chování se tak stává oproti vnitřní motivaci méně pružným s nižším kreativním potenciálem. Při vnější motivaci totiž část mozkové kapacity přebírá pozornost na ty potřeby, které si prostřednictvím dané činnosti jedinec uspokojuje. V našem případě například dítě, které si cvičením

na nástroj uspokojuje potřebu afiliace – pozitivních vztahů s rodiči. Své soustředění musí totiž dělit mezi hru na nástroj a myšlenkami na radost rodičů. Nemůže tudíž plně využít svých potenciálních schopností. Důležité je ale mít stále na paměti, že vnitřní a vnější motivaci nelze od sebe striktně oddělit. Na základě posledních výzkumů se předpokládá, že vnější motivace nesnižuje motivaci vnitřní. V mnoha případech se prostřednictvím vnější motivace zvyšuje i motivace vnitřní. Nejčastějším případem je situace, že žáka motivuje zčásti hudba samotná – tedy vnitřní motivace zčásti spolužáci v orchestru nebo v kapele a také rodiče a učitel, kteří ho v jeho úsilí podporují. Mírou vlivu těchto determinant se budeme zabývat ve výzkumné části.

### 1.3. Motivace a emoce

Tato práce pojednává o motivaci k hudebním činnostem, proto se musím zmínit o vztahu motivace a emocí. Úzké funkční sepětí motivace a emoce analyzuje M. Nakonečný (1996). Tento vztah je zřejmý, protože „*vznik potřeb, průběh instrumentálního chování, zejména narazí-li na překážky (frustrace) a dosáhne-li cíle, je spojen s emočními zážitky, nejsilnějšími ve finální fázi dovršující reakce (uspokojení). Některé potřeby a motivy jsou přímo definovány v termínech konkrétních emocí (strach, hlad, únava, porozumění, láska atd.)*“<sup>15</sup> Z citace je zřejmé, že emoce jsou integrální součástí motivace a vyskytují se u jedince prakticky u všech činností. U hudby, jakožto vysoce emocionálního druhu umění, hrají emoce pravděpodobně aktivizující úlohu ve směru jejího provozování. Tímto způsobem uvažuje František Sedlák když říká, „*že v estetické oblasti, zvláště pak v hudebním prožitku se emoce stávají motivy. City evokované hudbou uspokojují citovou potřebu člověka, nabývají z hlediska potřeby charakteru výzvy, vybízejí k životním akcím, podněcují životní energii a aktivitu, ovlivňují volbu, a způsob jednání a jsou tedy významnou složkou motivační sféry osobnostní dynamiky člověka*“<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7. str. 52

<sup>16</sup> SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974. str. 68

Z výše popsaných skutečností je zřejmé, že v uměleckém školství a zvláště pak na hudebním oboru ZUŠ jsou emoce a estetické city jednou z hybných sil docházky žáku do tohoto typu školy.

Tato část se, kromě vymezení základních pojmů v teorii motivace, věnovala i vnitřní a vnější motivaci, protože z tohoto konceptu vycházíme při výzkumu, se kterým seznámíme čtenáře v empirické části této práce.

V následující části se zabývám vybranými teoretickými východisky hudební motivace a také některými novějšími přístupy vážícími se k problematice motivace, jako je navození hlubokého zaujetí činností *flow*. Věnuji se také otázce vlivu vybraných faktorů na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj, čímž si připravuji půdu pro část empirickou. Závěr patří vybraným ukázkám konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace upraveným do prostředí hudebního oboru ZUŠ.



## **2. Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů**

### **2.1. Vybraná teoretická východiska hudební motivace**

#### **Autodeterminační teorie a hudební motivace**

Tato kapitola se věnuje autodeterminační teorii, kterou jsem zvolil jako jedno z východisek práce. Důvodem tohoto výběru je skutečnost, že umělecké vzdělávání nespadá do tzv. povinné školní docházky, možnost vzdělávat se na hudebním oboru ZUŠ je tudíž autonomním rozhodnutím rodičů a samotných dětí. V jednotlivých aspektech předkládané teorie vyhledávám vše, co je důležité pro motivaci dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj.

Autodeterminační teorie<sup>17</sup> byla rozpracována zejména E. L. Deci a R. M. Ryanem (Deci – Ryan 1991) a integruje:

1. teorii kognitivního hodnocení
2. integrační teorie
3. teorii kauzální atribuce

**Teorie kognitivního hodnocení** zkoumá jaký vliv mají prožité události jedince na vznik nového chování případně na řízení chování již probíhajícího. Podmínkou však musí být, že jsou tyto události pro jedince z motivačního hlediska významné.

Připomeňme, že teorie kognitivního hodnocení se zaměřuje na tři základní potřeby jedince. Čím blíže je žák k uspokojení těchto potřeb, tím vyšší by u něho měla být vnitřní motivace (o vnitřní motivaci pojednává kapitola 1.2.1).

---

<sup>17</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815. str. 6

První z nich je potřeba zachování autodeterminace, čímž je myšlena skutečnost, že si člověk sám vybírá činnosti, které bude dělat. Vzhledem k problematice hudebního vzdělávání si můžeme představit žáka, který se sám rozhodl, že se naučí na jím vybraný hudební nástroj.

Druhou potřebou je zachování osobní kompetence a třetí je potřeba vnímané osobní kompetence. Tyto dvě potřeby spolu podle mého názoru úzce souvisí a z hlediska hudebního vzdělávání jsou velmi důležité. Jakmile totiž mladý muzikant zažívá pocit, že mu hra na nástroj nejde – tedy pocit nedostatečné kompetence, snižuje to zpravidla jeho vnitřní i vnější motivaci. Naopak je-li učitelem utvrzován v tom, jaké dělá pokroky, zvyšuje se tím většinou jeho motivace. Výzkumy autorů Deciho a Ryana ukazují, že *„jakýkoli faktor, který u člověka oslabuje pocit kompetentnosti a autodeterminace, bude snižovat jeho vnitřní motivaci. Naopak faktory, které budou pocit kompetentnosti a autodeterminace zvyšovat, budou podněcovat jeho vnitřní motivaci.“*<sup>18</sup>

**Integrační teorie** uvažují o motivaci jako o procesu zvnitřňování chování individua jež bylo původně motivováno zvnějšku.

**Teorie kauzální atribuce** vychází z osobnostních dispozic jedince, které pokládá za determinantu jeho chování v prostředí. Kauzální atribuci v procesu ovládnutí hry na nástroj se budu podrobněji věnovat v kapitole 2.3.

Jak jsem poznamenal v úvodu této kapitoly, je podle mého názoru autodeterminační teorie vhodným konceptem, který by mohl přispět k hlubšímu pochopení problematiky motivace žáků směrem k aktivnímu provozování hudby a k docházce do hudebního oboru ZUŠ. Zaměření této teorie na tři vrozené lidské potřeby – potřebou kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie – jsou podle mého mínění jedněmi z hlavních potřeb, které si žáci prostřednictvím docházky do hudebního oboru saturují.

Nyní se budu jednotlivým potřebám věnovat podrobněji.

---

<sup>18</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815. str. 7

O potřebě kompetentnosti jsem již mluvil výše v souvislosti s teorií kognitivního hodnocení. K tomu dodávám, že pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti provázející žáka při hře na nástroj je silným motivačním faktorem, o který by měl usilovat učitel i sám žák.

Potřebu sounáležitosti saturují žáci hudebního oboru ZUŠ především prostřednictvím kolektivního provozování hudby. To se děje formou předmětů komorní hra, hra v souboru, hra v orchestru a sborový zpěv. Dodávám, že potřebou sounáležitosti se myslí pocit bezpečí, jistoty a pocit uspokojení z mezilidských kontaktů v sociálním prostředí. Sociální prostředí zastupují v tomto případě spolužáci muzikanti spolu s učitelem. Na základě osobních zkušeností mohu sdělit, že v hudebních uskupeních naší školy panuje přátelská atmosféra a tudíž výše zmíněné potřeby je možné uspokojit.

Potřeba autonomie se v podstatě kryje s potřebou zachování autodeterminace, které jsem se věnoval výše. To, že si například žák může vybrat z několika skladeb jednu, kterou nacvičí, je jedním z příkladů, kdy je potřeba autonomie saturována. Vychází z pocitu, že člověk může sám iniciovat činnost a regulovat si ji podle svého. Existují zde rozdíly mezi žáky v míře potřeby autonomie. Pro mladé muzikanty, kteří jsou autodeterminovaně založení, se tato potřeba stává obvykle potřebou nejdůležitější.

Důležitý je ve vztahu k těmto potřebám sociální kontext. Na základě osobní zkušenosti s velkým kvalitativním skokem žáků kytarového oddělení naší školy, který jsem pozoroval a stále pozoruji od doby založení Kytarového orchestru ZUŠ Habrmanova, mohu potvrdit, že sociální kontext v tomto procesu byl podle mého názoru klíčový. Vzájemná podpora a sounáležitost žáků v rámci orchestru pomáhá každému členovi k saturování všech tří potřeb a zvyšuje tím jeho vnitřní motivaci.

## **Teorie „Původce – Pěšák“**

V souvislosti s autodeterminačními teoriemi bych zde uvedl jednu z teorií, která problematiku motivace zkoumá z podobného úhlu a jejímž autorem je De Charms (1968). Jedná se o teorii „Původce – Pěšák“ a jejím ústředním pojmem je tzv. „osobní příčinné působení“. Autor vychází z toho, že člověk není bytostí pouze reaktivní, která reaguje jen na události kolem sebe. Velký díl připisuje jeho aktivitě v utváření svého prostředí.

Vztáhneme-li tuto teorii k naší problematice, lze říci následující: Jestliže se dítě samo rozhodlo navštěvovat ZUŠ a každý den cvičí na nástroj z vlastní iniciativy – vidí příčinu svého jednání samo v sobě – je motivováno vnitřně a můžeme ho označit za původce. Stává se také, že za dítě rozhodli o docházce do ZUŠ rodiče a vyžadují po něm každodenní cvičení na nástroj. Dítě může vidět příčinu svého jednání (docházky do ZUŠ a pravidelného cvičení) mimo sebe a cítí se motivováno zvnějšku a stává se tak pěšákem. Z tohoto popisu vyplývá, že dítě, které se cítí původcem svého jednání v oblasti nástrojové hry bude tuto aktivitu vnímat více jako svůj osobní zájem, než dítě, které vnímá svou roli spíše jako roli pěšáka.

K tomu, aby hra na nástroj patřila do sféry zájmů dítěte, je důležité mít uspokojenu potřebu kompetence. Ta souvisí s předpoklady jedince k aktivnímu provozování hudby jimž je věnována následující kapitola.

## **2.2. Vnitřní a vnější předpoklady k aktivnímu provozování hudby**

Tato kapitola se věnuje otázce předpokladů úspěšné hudební výchovy v souvislosti s motivací žáka hudebního oboru ZUŠ. Pojmům vážícím se k předpokladům pro zdárný průběh hudebních činností se věnuji proto, že jednou z důležitých potřeb, která by měla být v souvislosti s hudební motivací uspokojena a o níž jsem mluvil v souvislosti s autodeterminační teorií, je potřeba kompetentnosti vyjadřující „vědomí, že člověk může dosáhnout různých cílů (stanovuje si je sám a nebo jsou mu uloženy zvenku). Při vykonávání potřebných

*činností má pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti.*<sup>19</sup> Kompetentnost k aktivnímu provozování hudby vyžaduje od jedince jistou míru hudebních vloh a hudebních schopností. Z tohoto důvodu se mi jeví analýza těchto pojmů důležitá.

Z různých pojmů hudební psychologie jsem do této práce zařadil ty, které určitým způsobem ovlivňují motivaci jedince směrem k aktivnímu provozování hudby. Jsou to hudební vlohy, hudební schopnosti a hudební dovednosti.

### **Hudební vlohy**

Vlohy je možné definovat jako vrozené dispozice pro určitou činnost. Někdy se také používá pojem nadání. Hlubší analýzou tohoto pojmu se zabýval M. Franěk (2005), který o vlohách píše, že *„mají anatomický a neurofyzilogický základ daný zčásti dědičností. Jsou to vrozené vlastnosti nervové soustavy – vrozené formování neuroanatomických struktur a fyziologických procesů, které určuje rychlost vedení nervových vzruchů a zvláštnosti synaptických spojů. Určité části nervové soustavy mohou pracovat dokonaleji než jiné, snáze a rychleji se v nich vytvářejí nervová spojení, snášejí větší zatížení a vyznačují se vyšší citlivostí vůči určitým podnětům.*<sup>20</sup>

V souvislosti s problematikou hudebního oboru ZUŠ vlohy nelze u dětí zjišťovat přímo, ale jen zprostředkovaně na základě chování jedinců a kvality jejich hudebních činností a výkonů. Z praxe mohu potvrdit, že vlohová základna se u jednotlivých žáků může velmi lišit.

### **Hudební schopnosti**

S hudebními vlohami úzce souvisí pojem hudební schopnosti. Vlohy totiž tvoří určitý potenciál pro úspěšnou hudební činnost. Jinými slovy představují vlohy *„vnitřní podmínku pro utváření určitých schopností. Soubor těchto schopností pak*

---

<sup>19</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815.

<sup>20</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7. str. 142

*umožňuje člověku vykonávat příslušnou činnost, během níž se schopnosti též dále zkvalitňují a upevňují.*“<sup>21</sup>

O hudební schopnosti je tedy možné mluvit jako o vyšší psychické vlastnosti, která je vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy. Velmi důležitý pro rozvoj hudebních schopností je i celkový vliv prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Je-li toto prostředí hudebně podnětné, vzrůstají u jedince hudební zkušenosti, které mají zpětně vliv na kvalitu hudebních schopností. Podstatné se z pohledu rozvoje hudebních schopností také jeví osobnostní rysy, vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motorika a v neposlední řadě motivace.

### **Hudební schopnosti a hudební motivace**

Je přirozené, že každé dítě, má-li se naučit hrát na hudební nástroj musí mít určitou míru hudebních vloh. K tomu zároveň dodávám, že jen velmi malé procento dětí je hudebně nevzdělavatelné. Rozhodně zde neplatí přímá úměrnost – čím větší hudební schopnosti tím vyšší motivace ke hře na nástroj. Je to velmi individuální a žáci s vysokými hudebními schopnostmi mohou být málo motivováni k aktivnímu provozování hudby. Samozřejmě platí i opačná situace, kdy žák s nižšími schopnostmi, ale velkou motivací je schopen se vypracovat a hrát lépe, než nadanější, ale méně motivovaný spolužák. Zde bych upozornil na tzv. individuální vztahovou normu (viz kapitola 2.3.), kdy může učitel prostřednictvím tohoto nástroje ovlivňovat motivaci mladých muzikantů.

### **Hudební dovednosti**

Nejprve bychom se podívali, jakým způsobem je definován pojem dovednost v obecné psychologii. Čáp a Mareš (2001) v této souvislosti zařazují dovednosti spolu s vědomostmi, návyky, získanými motivy, zájmy atd. do kategorie dispozic získaných učením.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X. str. 48

<sup>22</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 25

*„Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části; je to postup či „strategie“ určité činnosti“.*<sup>23</sup>

V tomto směru Čáp a Mareš definují senzomotorickou dovednost. Podle nich jde o „učením získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle, pro plnění určitého úkolu“.<sup>24</sup> Senzorické dovednosti se projevují zdokonalením procesu vnímání. Uvedeme-li příklad ve vztahu k hudební problematice, jedná se o rozlišování výšky, barvy nebo délky tónu.

Můžeme tedy říci, že hudební dovednosti v sobě zahrnují jak složku senzotorickou, tak složku senzomotorickou. Kvalita hudebních dovedností rovněž podmiňuje i kvalitu, rychlost a zlepšení způsobu prováděné hudební činnosti, čímž dochází i k dalšímu rozvoji hudebních schopností, které spolupodmiňují rozvoj hudebních dovedností.

### **Rozvoj hudebních dovedností pomocí metakognitivních strategií a jejich vztah k hudební motivaci**

Vzhledem k tomu, že hudební dovednosti vznikají při cvičení na nástroj, je jejich utváření závislé nejen na jedincových hudebních schopnostech, ale především na vytrvalosti a vynaloženém úsilí při autoregulovaném cvičení. Zde hraje důležitou roli také rozvoj metakognitivních dispozic<sup>25</sup>. Tím rozumíme, že mladý muzikant nepřehrává bez rozmyslu danou skladbu od začátku do konce, ale vytváří si náhled na proces ovládnutí hry na nástroj. Monitoruje průběh cvičení, vyhodnocuje těžší místa skladby, které si posléze označí a přednostně je procvičuje. Metakognice se tak stává důležitou součástí procesu získávání dovedností ve hře na nástroj, která zefektivňuje cvičení. Na základě efektivnějších postupů při cvičení dochází k rychlejšímu osvojování hudebních dovedností což zvyšuje kompetenci jedince.

---

<sup>23</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 81

<sup>24</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 374

<sup>25</sup> KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185. ISSN 0031-3815.

Vědomí kompetentnosti tak působí na zvyšování motivace žáka ve vztahu k nástrojové hře.

Metakognitivní zdatnosti se využijí také v oblasti jazzu a improvizace. Zde je totiž nutné proniknout do velmi promyšleného systému stupnic a harmonických vztahů uvnitř hudby. Jazzman tak v průběhu improvizace monitoruje harmonický vývoj skladby a volí tak adekvátní tzv. boxy, čímž rozumíme systém hmatů, stupnic, které v improvizaci použije.

V souvislosti s výše zmíněným systémem stupnic lze metakognitivní strategie úspěšně využít v předmětu hudební nauka<sup>26</sup>. Na základě promyšleného využití metakognitivní strategie se může stát jinak vcelku nudná výuka stupnic pro mladé hudebníky zajímavou. Zpracování úkolové situace metodou metakognitivního nácviku „Stupnice a tónina“ naleznou zájemci v příloze této práce<sup>27</sup>.

Tato kapitola se věnovala předpokladům jedince k aktivnímu provozování hudby, protože motivace dítěte ke hře na hudební nástroj se bez těchto předpokladů zpravidla neobejde.

V následující kapitole se podrobněji věnuji některým možnostem rozvoje zájmu o hudbu, který lze především v mladém věku úspěšně formovat a kultivovat.

### **2.3. Zájem o hudbu a možnosti jeho rozvíjení**

Dospělí lidé a samozřejmě i děti mají své individuální zájmy, při jejichž provozování se cítí dobře a konkrétní činnosti spjaté s oblastí jejich zájmu je baví. Zájmy úzce souvisí s osobnostním zaměřením jedince, jeho temperamentem, hodnotovým systémem získaným v dětství atd.

---

<sup>26</sup> Hudební nauka je neoddelitelnou součástí výuky na hudebním oboru základní umělecké školy. V tomto předmětu se žáci seznamují s hudební teorií, hudebními skladateli, hudebními nástroji atd.

<sup>27</sup> Ukázka úkolové situace je součástí publikace: KRYKORKOVÁ, H a kol. *Metakognice a autoregulace - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků. (Specifický výzkum FF UK - registr.č. 224 135 "Učíci se subjekt na prahu 21.století".)* Praha 2008. Stupnice a tónina str. 133 - 140.



Obecně můžeme zájem popsat jako určitou oblast nebo téma, jako například aktivní provozování hudby, výroba keramiky, pěstitelství, aktivní lyžování atd., kterému se jedinec rád věnuje a je pro něj zdrojem potěšení. Zájmy se dají definovat také jako „*dispozice převážně sociopsychického charakteru zaujímat trvalejší vztah k určitým objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky což je spojeno s příjemným psychickým prožitkem a zvýšenou aktivitou v daném směru* (Ďurič, Štefanovič, 1973).<sup>28</sup>

Budeme-li zkoumat oblast zájmů hlouběji, dospějeme k závěru, že mají pro člověka dvojí význam. Jednak se člověku oblast zájmu jeví pro něj osobně jako velmi důležitá a cenná. Můžeme tedy mluvit o hodnotovém aspektu zájmu. Druhý význam můžeme označit jako emocionální aspekt oblasti zájmu, který vystihuje skutečnost, že jedinec se při činnosti spadající do sféry zájmu cítí dobře.

Vztáhneme-li tyto zjištění na téma hudebního oboru na ZUŠ, měl by být u většiny žáků navštěvujících tento obor zájem součástí této aktivity. Při konstatování vycházím z faktu, že základní umělecké vzdělávání nespadá do oblasti povinné školní docházky a za výuku se zde navíc musí platit formou školného. Navíc díky liberálnější výchově rodiče zpravidla příliš dítě k docházce do hudebního oboru nenutí a pokud vidí, že dítě nemá o hru na nástroj zájem netrvají u svého potomka k dokončení I. či II. cyklu studia.

U žáků hudebního oboru, kteří o hudbu nemají zájem a přesto ZUŠ navštěvují, může jít o následující dvě příčiny. Buď je hra na nástroj nebaví, ale do ZUŠ chodí proto, že si to rodiče přejí. Zde se jedná především o mladší žáky u kterých se předpokládá vyšší vliv rodiny. Nebo jsou to dospívající žáci, pro které byla hudba a hra na nástroj donedávna koníčkem, ale nyní se nachází v „krizovém období“, kdy přestávají mít zájem prakticky o vše. Toto období je však ve většině případů jen přechodné a překoná-li žák tento životní úsek, dostaví se zpravidla zájem o hudbu s ještě větší intenzitou než předtím. V případě dočasného nezájmu o hru na nástroj ze

---

<sup>28</sup> HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1. str. 82

strany dospívajícího žáka se pro překlenutí tohoto období jeví jako nejlepší řešení spolupráce učitele a rodičů.

Předpoklad, že u většiny žáků hudebního oboru ZUŠ je přítomen zájem o hudbu a hru na nástroj potvrzuje i fakt, že zájmy se rozvíjí nejlépe v případech, kdy se jedinec může svobodně rozhodnout pro užší tematickou oblast. Ačkoliv je hudba ve své podstatě velice široké téma, používám zde pojmu užší tematická oblast v kontextu veškeré lidské činnosti. V oblasti zájmů platí však i opačný vztah. Pokud musí žák ovládat znalosti a dovednosti v mnoha různých oblastech, které spolu příliš nesouvisejí (musí zkrátka od všeho něco vědět) rozvíjí se specifické zájmy hůře. Zmíněný problém se hudebního oboru na ZUŠ tedy příliš netýká.

### **Zájmy v kontextu výchovných cílů**

Zmíníme-li obecné cíle výchovy, spadá pod tuto problematiku i rozvoj takových kvalit jedince, které budou přispívat k pocitu smysluplnosti a radosti ze života. V této souvislosti jde především o zájmy, které se podílejí na skutečnosti, že člověk prožívá svůj život jako vnitřně bohatý, přínosný pro něho osobně i pro ostatní. Je-li však zájmů nedostatek, může zažívat jedinec nudu, životní nespokojenost nebo odcizení. Nedostatek zájmů může vést až ke společensky nežádoucímu chování. U dětí a dospívajících se v těchto případech jedná zejména o kázeňské a výchovné problémy. Je důležité také podotknout, že u dětí a mladých lidí mohou převládat takové zájmy, které jsou společensky akceptovány, ale přínos pro jejich rozvíjející se osobnost je nanejvýše sporný. Jde kupříkladu o problematiku počítačových her. Žáci a studenti jsou ochotni tomuto zájmu věnovat desítky hodin týdně a relativní přínos snad může být jen ve zlepšení schopnosti postřehu a v případě strategicky koncipovaných her v rozvoji strategického myšlení. Tato oblast však nespadá do našeho tématu. Nyní bychom chtěli analyzovat obecné formování zájmů v kontextu rozvoje zájmů hudebních.

Jak jsme uvedli výše, můžeme zájem definovat jako *„získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem člověka k určité skutečnosti a určitému druhu činnosti... Projevuje se soustředěním pozornosti na předmět zájmu, realizací*

*příslušné činnosti, uspokojením z ní a nelibostí při omezování takové činnosti.*“<sup>29</sup>

Podle Čápa a Mareše<sup>30</sup> došly teoretické rozbory a výzkumy věnované zájmům a jejich vývoji k třem vzájemně propojeným oblastem:

1. V raném dětství je dítě upoutáváno, přitahováno atraktivními objekty svého prostředí.
2. Silně působí činnost ve vztahu k příslušným objektům a radost z této činnosti. S tím souvisí i rozvoj vnitřní motivace a její silné formy tzv. *flow* motivace. O ní budeme mluvit později.
3. Třetím momentem v procesu utváření zájmů se stává činitel „já“, který usiluje o získání kompetence tedy o zvládnutí činnosti. V neposlední řadě je důležité, jestli daná činnost uspokojuje individuální potřeby jedince.

V souvislosti s problematikou motivace žáků hudebního oboru ZUŠ bych se rád věnoval především první oblasti. Zde totiž sehrává důležitou úlohu prostředí rodiny. Jestliže matka svému dítěti od nejútlejšího dětství zpívá, dítě její hlas jakožto nejlépe vstřebatelný zvuk ve svém okolí upoutá a snaží se ho napodobit. Trend zpívání dětem se v dnešní době podle mého názoru provozuje velmi málo. Důvodem je celá řada faktorů souvisejících převážně s vývojem postmoderní společnosti a tlakem na růst životní úrovně. Rádi ale připouštíme, že v mladé generaci rodičů se objevuje tendence návratu k přírodě a především touha co nejlépe vychovat své potomky. V rámci tohoto trendu se snaží matky o znovuoobnovení tradice zpívání dětem ukolébavek před usnutím. V těchto souvislostech mluvíme spíše o malém procentu v populaci.

### **Vztahové normy v procesu hudebního vzdělávání**

Jedním z konceptů motivačních teorií, které by nás mohly nebo měly v souvislosti s rozvojem zájmu o hudbu zajímat, jsou vztahové normy. Tyto normy se dělí na individuální, sociální a kriteriální. Používá-li učitel individuální vztahovou normu, výsledky žákova učení porovnává s výkony toho samého žáka v rámci jeho takzvané historie učení. Tento pojem označuje proces dosahování výsledků daného

---

<sup>29</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 327

<sup>30</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 328

jedince v průběhu časového období a jejich porovnávání z hlediska zlepšení či naopak zhoršení dovedností.

Použijeme-li individuální vztahovou normu do praxe hudebního oboru ZUŠ, jeví se v tomto ohledu hudební vzdělávání jako oblast zcela ideální. Hlavní předmět – hra na nástroj, je koncipován jako individuální výuka, jeden žák je po dobu 45 minut týdně středem pozornosti učitelova zájmu vypěstovat z něho dobrého muzikanta a vnímavého posluchače. Vzhledem ke skutečnosti, že každý žák disponuje různou mírou rozvinutosti schopností, motivace atd., dochází v procesu vzdělávání k tomu, že žáci ve stejném ročníku se často liší v rychlosti osvojování nástrojových a hudebních dovedností.

Můj závěr částečně prověřený praxí tedy zní, že většina pedagogů hudebního oboru tento zpětnovazební instrument vzhledem k žákům uplatňuje. Učitelé k tomu většinou dospějí intuitivně praxí, aniž by nutně museli znát tento pojem v odborné terminologii.

Při aplikaci sociální vztahové normy porovnává učitel výsledky žákova učení s výsledky ostatních žáků v daném ročníku. Zde může výsledky svého učení porovnávat s ostatními i sám žák. Se sociální vztahovou normou se mohou setkat žáci hudebního oboru ZUŠ zejména na hodinách hudební nauky a komorní, souborové nebo orchestrální hry.

Kriteriální vztahová norma se zaměřuje na určitá kritéria výkonu, která by měl dotyčný žák zvládnout aby dostal určitou známku. Například aby žák dostal na postupových zkouškách<sup>31</sup> jedničku, musí přednést repertoár určité obtížnosti na náležitém stupni přednesu, který je v souladu s požadavky daného ročníku.

---

<sup>31</sup> Postupové zkoušky skládají žáci hudebního oboru na ZUŠ na konci každého ročníku. Výjimku tvoří absolventská zkouška na konci I. a II. cyklu studia. Zkouška se skládá před komisí složenou z pedagogů příslušného oddělení. Žák komisi přednese repertoár a na základě jeho výkonu se členové komise dohodnou na příslušné známce. Zámka je dána za předvedený výkon a nemusí souviset se známku na vysvědčení.

Shrnu-li dosavadní poznatky o vztahových normách a zasadím je do kontextu vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ, jsou všechny tři zmíněné normy důležitou součástí hudebního vzdělávání a každý mladý muzikant by se s nimi měl setkat. Zde hraje také důležitou roli učitel a jeho kompetentnost v posuzování osobnosti jednotlivých žáků.

### **Kauzální atribuce v procesu ovládnutí hry na nástroj**

Jak jsme již upozorňovali, každý jedinec vnímá objektivně stejnou situaci jiným způsobem. Rozdílné vnímání a reakce individuů na stejnou situaci má souvislost s osobnostními předpoklady, výchovou, životními zkušenostmi jedince a dalšími intervenujícími proměnnými.

Uvedme si nyní následující příklad. Martin přijde z koncertního pódia a ostatní žáci se seběhnou k němu. „Tak co, jak jsi zahrál?“ Martin mávne rukou: „Moc se mi to nepovedlo, musím zkrátka více vystupovat, abych si zvykl na lidi a zbavil se trémy“. Po chvíli přichází z pódia Karel. „Tak jak?“, ptají se ostatní. „Vůbec se mi to nepovedlo, strašně se mi klepaly ruce, já na to vystupování před lidmi prostě nemám“.

Jak vidíme z výše zmíněného příkladu, objektivně stejná situace – nervozita při vystoupení – znamenala pro oba aktéry rozdílnou interpretaci dané skutečnosti a tím možná i rozdílný přístup ke hře na nástroj. Zatímco Martin chápe relativní neúspěch na pódium jako výzvu ke zvýšení úsilí ve směru častějšího vystupování a přípravy na něj, pro Karla je podobný neúspěch demotivující ve smyslu rezignace na veřejné vystupování. Jak vnímaný neúspěch tak i úspěch může různé žáky motivovat i vést ke ztrátě motivace. Jak bude na konkrétního žáka působit daná skutečnost závisí především na subjektivní interpretaci výsledku svého jednání nebo činnosti.

Vlivem připisování a interpretace příčin na jednání individua se zabývají tzv. atribuční teorie. „*Atribuční motivační teorie (Werner, 1979) se zabývá především motivačním působením vnímaných (připisovaných) příčin úspěchu či neúspěchu*

(výsledku vlastního chování) na další chování.<sup>32</sup> Pro lepší orientaci v složité síti důvodů a příčin, které připisují jedinci svému jednání byla v rámci atribuční teorie zkonstruována přehledná taxonomie. Ta rozlišuje tři základní dimenze kauzality:

- a) dimenzi místa
- b) dimenzi stability
- c) dimenzi řízení (kontroly)<sup>33</sup>

**Dimenze místa** rozlišuje příčiny chování na vnitřní a vnější. Jestliže žák vidí výsledek svého chování ve svých schopnostech, vědomostech, dovednostech atd. jedná se o vnitřní příčiny. Žák vidí příčinu svého jednání v sobě samém. Jedinci mající tendenci hledat příčiny svého chování mimo sebe – v podnětech, vnímají výsledek jednání spíše jako následek pomoci druhého, náhody, dobrému nástroji, dobrému publiku při koncertě atd.

**Dimenze stability** diferencuje příčiny relativně stabilní jako jsou schopnosti, dispozice atd. a nestabilní, ke kterým můžeme zařadit náhodu. Existují také nevyhraněné faktory, které mohou být zařazeny do obou rozdělení. Takovými jsou např. úsilí může být pro určitého jedince typickým znakem jeho osobnostní výbavy a můžeme ho tedy zařadit mezi stabilní příčiny. U někoho jiného však může být příčinou nestabilní závisící na jeho aktuálním stavu.

**Dimenze řízení** slouží k odlišení takových proměnných jakými jsou nálada a úsilí. Obě tyto položky jsou příčinami vnitřními, nestabilními, ale je v nich obsažen rozdíl co do ovlivnění vůlí. Zatímco u nálady panuje všeobecná shoda v tom, že se nedá příliš ovlivnit vůlí, úsilí je možné vůlí částečně ovlivnit. Tuto dimenzi vědci zkonstruovali po zjištění, že motivace u jedince stoupá v souvislosti s tím, jak lze danou skutečnost individuem přímo ovlivnit. Skutečnost, že pomocí podpory žáka lze ovlivnit jeho úsilí a tím i výsledný výkon v nástrojové hře jsme se věnovali výše.

---

<sup>32</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 103

<sup>33</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 104

Závěrem této kapitoly lze říci, že zájmy lze především v mladém věku pomocí vhodných intervencí formovat a kultivovat. Předložili jsme zde i mechanismus připisování příčin, který je jednou z důležitých složek motivace žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ.

Novější teorie zkoumající motivaci zjišťují, že existují činnosti, které nemusí spadat do oblasti zájmu jedince, ale přesto zde dochází k velkému zaujetí pro danou činnost. Této problematice se budu věnovat v následující kapitole.

## **2.4. Motivace navozením hlubokého zaujetí činností *flow***

O navozování hlubokého zaujetí činností jsem se již zmínil v teoretické části. V této kapitole se budu věnovat hlouběji tomuto typu motivace.

Nejprve se budu věnovat šesti znakům, které jsou uvedeny v literatuře jako předpoklad pro navození prožitku typu *flow*.

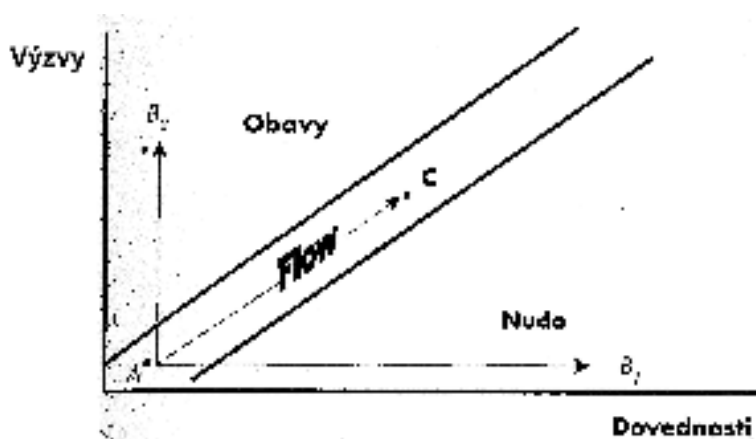
(modifikované podle Csikszentmihalyi 1975, Rheinberg 2002, s. 153)

1. *„Požadavky na to, jak má člověk jednat, a zpětná vazba o tom, jak jedná, jsou vnímány a prožívány jako samozřejmé, jasné, bez nutnosti nějakého podrobného vysvětlování. Člověk v průběhu činnosti „ví“, co má správně udělat, a nemusí o tom přemýšlet.*
2. *Člověk se cítí optimálně vytižen, I přes vysoké požadavky na svou činnost má ale pocit, že na úkoly stačí, že má průběh činnosti pod kontrolou.*
3. *Průběh činnosti prožívá jako bezproblémový, hladký. Jednotlivé kroky přecházejí plynule jeden do druhého, jedna fáze navazuje na další, jako by dění běželo samo, řízeno vlastní vnitřní logikou (právě z této komponenty pravděpodobně vzniklo označení „flow“).*

4. *Koncentrace přichází sama od sebe, velmi přirozeně, jako dýchání. Dochází k vytěsnění všech myšlenek, které bezprostředně nesouvisí s aktuální činností, s autoregulací prováděné činnosti.*
5. *Vnímání a prožívání času je značně pozměněno. Hodiny běží jako minuty.*
6. *Člověk je zcela ponořen do vlastní činnosti (jeho „já“ splývá s prováděnou činností“. Ztrácí potřebu uvědomovat si sám sebe a přemýšlet o činnosti, kterou provádí (ztráta reflexivity a sebeuvědomění).“<sup>34</sup>*

Z výše zmíněných předpokladů pro navození flow motivace je zřejmé, že má-li se mladý muzikant do tohoto stavu dostat, je zapotřebí, aby měl podle mého názoru dostatečně osvojené dovednosti a také znalosti určitého postupu. V souvislosti s problematikou navozování prožitku flow zde uvádím model (viz obr. 3), který tento proces zpřehlední.

**Obr. 3: Dynamický model *flow*; hypotetický posun od nízké dovednosti k vysoké (modifikované podle Csikszentmihalyi 1982)<sup>35</sup>**



<sup>34</sup> MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815. str. 154

<sup>35</sup> Model převzat z: MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815. str. 155



Pro vysvětlení dynamického modelu uvedu příklad s žákem začínajícím se učit na hudební nástroj. Žák přicházející na hodinu nástroje se nachází v bodu A. S učitelem se pozvolna zabývají držením nástroje tvorbou tónu, hraním jednoduchých melodií atd. Jestliže žák vnímá výzvy v podobě výše zmíněných činností v rovnováze se svými schopnostmi a dovednostmi, pohybuje se směrem do bodu C. Je důležité uvědomit si, že čím vyšší jsou žákovi dovednosti tím vyšší úroveň pocitu *flow* bude žák prožívat při cvičení na hudební nástroj. Pokud ale bude žák shledávat výzvy na něho kladené ve vztahu ke svým schopnostem jako nízké, přesune se tak do bodu B1 a místo motivace *flow* bude zažívat nuda. Jestliže bude naopak žák pociťovat výzvy, které jsou na něho kladeny jako příliš vysoké ve vztahu ke svým schopnostem, přemístí se do bodu B2 a bude zažívat obavy. Z dynamického modelu tedy vyplývá, že bod A na diagonále zážitku *flow* je v zásadě nestálý. Mladí muzikanti na sobě musí pracovat formou autoregulovaného cvičení a posunovat se tak směrem k bodu C na diagonále, jestliže chtějí, aby je hra na nástroj bavila. Pokud ovšem na nástroj necvičí, pohyb v pásmu *flow* je tím znemožněn a na základě svých osobních zkušeností se u těchto žáků vyskytne buďto obava nebo spíše nuda.

### ***Flow* motivace při práci učitele hudebního oboru ZUŠ**

V této části bychom se zaměřili na to, jestli učitelé hudebního oboru během výuky prožívají *flow* motivaci a pokud ano, jestli se to promítne v žakově zájmu o cvičení na hudební nástroj. Připomeňme si, že u prožívání *flow* při práci je důležité to, jestli jsou požadavky na jedince a jeho schopnosti v rovnováze. Připomeňme si také, že výuka na hudební nástroj probíhá individuálně tzn., že na hodině je pouze jeden žák.

Podle mého názoru záleží v objasňování této problematiky na učitelově typu temperamentu. Předpokládám, že při individuální výuce budou *flow* motivaci prožívat spíše učitelé introverti. Naopak při skupinové výuce například při orchestrální hře bude prožívat *flow* spíše učitel extravert. K tomuto názoru jsem dospěl na základě sebereflexe a zkušenosti z praxe. Individuální výuka na nástroj

totiž vyžaduje od učitele především trpělivost a soustavnost a toto je silná stránka především introvertně zaměřených lidí. Naopak kolektivní výuka může být pro introverty psychicky náročnější ve smyslu udržení kázně, soustředění na více věcí najednou atd. Extraverti mohou naopak shledávat individuální výuku jako činnost spíše pod úrovní jejich schopností a mohou při ní zažívat nudu nebo netrpělivost. Tito učitelé budou brát kolektivní výuku jako výzvu a adekvátní vytížení vzhledem k jejich schopnostem. *Flow* motivace se u nich projeví podle mého názoru spíše v této činnosti. Samozřejmě není toto tvrzení opřeno o žádný seriózní výzkum. Tímto dávám podnět ke zkoumání této problematiky – tedy jestli existuje vztah mezi typem temperamentu učitele a prožíváním *flow* motivace v individuální a kolektivní výuce v hudebním oboru ZUŠ.

Další otázka se objevuje v souvislosti s prožíváním *flow* motivace učitele při výuce hry na nástroj. Jestliže se učitel ponoří do výuky, vycítí z něho žáci jeho pohroužení do činnosti? Pokud ano, má to vliv na jejich samotnou motivaci ke hře na nástroj? Toto jsou další otázky vztahující se k ovlivňování hudební motivace prostřednictvím navození hlubokého zaujetí činností *flow*.

### **Prožitek *flow* a volba obtížnosti a charakteru skladby v kontextu žákových schopností**

Při zkoumání problematiky prožitku *flow* při hře na nástroj – konkrétně na klasičskou kytaru – jsem se na tyto prožitky dotazoval jak žáků začátečníků, tak učitelů i výkonných umělců.

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že téměř ve všech případech prožívají začátečníci *flow* motivaci zejména při objevování nové skladby formou čtení notového zápisu a jeho převáděním do hmatů na kytaru. V těchto případech spočívá pohroužení do hudební aktivity ve formě objevování nových melodií, harmonií, rytmů dané skladby. Jsou ovšem také případy, kdy je pro jedince tato činnost psychicky velmi náročná a do jisté míry překračuje jeho schopnosti. Vlivem požadavků, které překračují jeho schopnosti se brzy unaví a tudíž není prostor

k navození *flow* motivace. Tito žáci pak prožívají ono splynutí s činností spíše ve fázi, kdy mají skladbu již nacvičenou.

U velmi pokročilých žáků a u profesionálních hráčů se dostavuje zážitek *flow* ve fázi, kdy mají skladbu již zčásti nacvičenou a mohou se věnovat drobným hudebním nuancím. Skladba je z velké části nacvičená a hudebník se tak může věnovat drobným konturám, v hlavě má již skladbu jako celek, pronikl do její struktury, sžil se s ní a vychutnává si tak drobné korekce.

V souvislosti s interpretací těchto zjištění jsem dospěl k následujícím závěrům: Žáci začátečníci se dokáží pohroužit a intenzivně se soustředit právě na čtení not, na objevování nových melodií a rytmů. Citlivost na jemné hudební nuance u nich není ještě rozvinutá do té míry, aby byli schopni sebekorekce při autoregulovaném cvičení. Jestliže tito žáci dospějí do fáze, kdy mají skladbu rámcově nacvičenou, nevědí jak dále pokračovat a začínají se nudit. Tento stav nastává i přes to, že k úplnému zvládnutí příslušné hudební skladby zbývá ještě relativně dlouhá cesta.

U pokročilého hudebníka nastává pravá radost a *flow* motivace právě ve fázi, kdy se začátečník začíná nudit. Nyní pokročilý hudebník může plně splynout s činností formou jemného doladování detailů.

Uvedeme zde konkrétní příklad: dvěma žákům rozdílné hudební vyspělosti zadáme stejnou skladbu. Žák s nižšími dovednostmi začne nacvičovat danou skladbu. Při tomto nacvičování může prožívat *flow* motivaci. Rozkrývá při nacvičování novou melodii, rytmus, harmonii a toto objevování ho tak pohltí, že přistane mít pojem o čase. Když má tuto skladbu „nahrubo“ nacvičenou, začíná se nudit. Nemá ještě praxí získaný cit pro jemné oddělování melodie od basy, frázování atd. Žákovi se zdá, že už má hudební kus nacvičený a že už se na tom nedá nic zlepšit. Oproti tomu pokročilý žák danou skladbu samozřejmě také na začátku musí nacvičit z not. Může a nemusí při této činnosti zažívat pocit *flow*. V určité fázi, kdy má již skladbu nacvičenou je mu jasná její struktura, dynamika, artikulace jedním slovem interpretace a umí ji nejlépe z paměti může zažít při jejím nacvičování *flow*.

Tím je splněn jeden z předpokladů navození *flow* – totiž že je jasné co je správně a co je špatně. Okamžitá zpětná vazba je zajištěna tím, že když žák zahraje nějaký tón špatně, hned to slyší a může se opravit. Stejným způsobem se řeší dynamika, frázování atd.

Samozřejmě navození prožitku *flow* záleží na mnoha dalších okolnostech. Například jestli žákovi jde činnost hladce. Vzhledem k tomu, že hra na kytaru vyžaduje aktivaci velmi jemné motoriky, musí být na hru dotyčný jedinec určitým způsobem „vyladěný“. Toto vyladění nemusí být každý den optimální. Aby k tomuto zážitku mohlo dojít je ve většině případů nutné dále pravidelně cvičit. Díky podvědomým pochodům a cviku se potom občas stane, že se hudebník do činnostního stavu *flow* dostane.

Na základě praxe a zkušeností z oblasti interpretace a pod kvalitním vedením pedagoga žák postupně získává hudební zkušenosti a interiorizuje mechanismy zpětné vazby v podobě citlivosti na hudební podněty. V tomto procesu je velmi důležitá motivace žáka, která se uskutečňuje především formou podpory rodiny, učitele, širšího sociálního okolí a samozřejmě také vztahem mladého muzikanta ke svému hudebnímu nástroji. Otázkám vlivu zmíněných faktorů se budu věnovat v další kapitole.

## **2.5. Motivace dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj**

Formování pozitivních vztahů a postojů dětí k hudbě a hře na hudební nástroj jsou klíčovými otázkami hudebního oboru v základním uměleckém vzdělávání. Hudební pedagogy především zajímá v této souvislosti otázka motivace žáků k pravidelnému domácímu cvičení na nástroj. Motivace ke hře na hudební nástroj je základním předpokladem rozvoje hudebních schopností a dovedností, všestranného a efektivního hudebního vývoje, učení a úspěšné hudební výchovy. Význam motivace vzrůstá ve všech oborech lidské činnosti současně s překotným rozvojem informační, globalizované společnosti a s tím souvisejících civilizačních změn a trendů. Před pedagogy stojí závažný úkol: rozvinout v jedinci cílevědomým

a záměrným vytvářením optimálních podmínek motivaci a aktivitu jako trvalý rys jeho osobnosti a vypěstovat u něho autoregulační mechanismy v procesu rozvoje příslušných kompetencí. Neméně závažným úkolem je umožnit co největšímu počtu jedinců tvořivou činnost a seberozvíjení a naučit je zacházet se svými schopnostmi ve smyslu jejich maximálního využití. Radost ze získání nějaké dovednosti, kompetence je velmi příjemným zážitkem. Stejně tak schopnost pohroužit se do nějaké činnosti a s touto činností splynout. Výše zmíněné aspekty jsou přínosem jak pro jedince tak pro společnost.

Hudební pedagogika si vytyčila určité cíle. Jedním z nich je vyzkoumat mechanismus navazování prvních kontaktů s hudbou. Jak je známo, nachází hudba odezvu u každého člověka. Neméně závažná je otázka, jak se vytváří u dítěte emocionální vztah a trvalý poměr k hudbě včetně potřeby ji recipovat a aktivně provozovat. Znalost mechanismu utváření hudebních zájmů a postojů by měla usnadnit pedagogům výběr vhodné intervence v otázce motivování žáků. Otázce rozvoje zájmů jsem se věnoval v předchozích kapitolách a budu o nich ještě mluvit.

Z toho vyplývá, že problém rozvoje účinné motivace v hudebně výchovném procesu je klíčový, a to jak vzhledem k danému úkolu – krátkodobými postupy motivovat žáky, tak i dlouhodobějšími postupy<sup>36</sup> utvářet celkový postoj k hudbě.

### **Vliv samotné hudby a hudebního nástroje na dítě**

Hudba se řadí k nejemocionálnějšímu druhům umění. Můžeme konstatovat, že hudba byla vždy významnou součástí kultury každé civilizace. Je neoddělitelnou součástí mnohých rituálů, kde hraje roli při doplnění či umocnění atmosféry. Vzhledem k výše zmíněným skutečnostem je přirozené, že se jedinec setkává s hudbou již od dětství.

---

<sup>36</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 3330-3815. str. 167 – 172.

Interakce mezi hudbou a dětským posluchačem je vázána na zážitek, tedy na psychický proces. Tento prožitek můžeme kontrolovat prostřednictvím výpovědí recipientů. V tomto kontextu je zajímavé ptát se dětí na to, jak se cítí při poslechu, jak ve své představě prožívají především pohybové kvality hudby. Zkušenějších mladých posluchačů se můžeme ptát, kterých prvků si v hudební skladbě všimli a zda je uvedli do náležitých souvislostí s celkovou náladou hudby.

Jestliže mají děti zájem o hudbu, jak jsem popisoval výše, bylo by dobré, aby se hudbě věnovali také aktivně například prostřednictvím hry na hudební nástroj. V této souvislosti je pro dítě důležitá především správná volba nástroje. Atarah Ben Tovim a Douglas Boyd<sup>37</sup> vyvinuli metodu, která zorientuje rodiče v množství nástrojů a pomůže jim vybrat pro jejich dítě ten nejlepší. Nástroje třídí jak je v praxi běžné na dřevěné, dechové, žesťové smyčcové, bicí. Výjimku tvoří podle jejich terminologie tzv. „samostatné nástroje“, do kterých zařazují klavír, klasickou kytaru a harfu. Dále pak vytvořili kategorii „hudební nástroje pro samouky“ kam zařadili elektrickou kytaru, basovou kytaru, elektrické klávesové nástroje, folkovou kytaru a tradiční lidové nástroje. Vzhledem k tomu, že kniha je koncipována pro prostředí Velké Británie, jsou zde patrné v porovnání s naším prostředím určité rozdíly. V našich současných ZUŠ je totiž výuka na výše zmíněné „nástroje pro samouky“ (jmenovitě výuka na elektrickou kytaru, basovou kytaru a elektrické klávesové nástroje) běžná.

Autoři nahlíží na každý nástroj z hlediska tvorby tónu, hlasitosti, míry fyzické i duševní energie, které je třeba k jeho obsluze atd. Velmi podstatným znakem každého nástroje je možnost zapojení do kolektivního provozování hudby. Na základě poznatků o jednotlivých nástrojích usuzují, jaké předpoklady pro úspěšné zvládnutí daného hudebního instrumentu by mělo dítě mít. Tyto předpoklady dělí na tělesné, psychické a povahové. Ukázalo se, že tento pohled na problematiku hudební motivace je opodstatněný. Vyberou-li rodiče velmi živému a společenskému dítěti, které se z obtížemi soustředí např. klavír, bude dítě považovat cvičení na tento nástroj pravděpodobně za nepříjemné. To může samozřejmě zpětně ovlivnit v negativním smyslu jeho celkový vztah k hudbě. Může se tak stát, že jinak velmi

---

<sup>37</sup> BEN-TOVIM, A.; BOYD, D. *Hudební nástroj a naše dítě*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-206-5.

muzikální dítě získá díky nevhodně vybranému nástroji z hlediska jeho potřeb negativní vztah k získávání hudebních dovedností nebo dokonce k hudbě vůbec.

Z výše zmíněného je patrné, že je velmi důležité dbát zvýšenou pozornost při výběru nástroje začínajícímu muzikantovi. Bylo by dobré, kdyby se s výše zmíněnými skutečnostmi seznámili také rodiče budoucího muzikanta. Ti totiž hrají také důležitou úlohu v procesu utváření vztahu dítěte k hudbě. Touto problematikou se budu zabývat v následující kapitole.

### **Vliv rodiny na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na nástroj**

V případě vlivu rodiny na dítě a jeho zájmy platí obecně skutečnost, že zájmy rodičů a míra s jakou se jim věnují, ovlivňuje prožívání a chování dětí. Jestliže rodiče aktivně provozují hudbu, bude mít tato činnost pozitivní vliv na motivaci dítěte a je pravděpodobné, že hra rodičů na nástroj se stane pro dítě pozitivní incentivou. U dítěte se tedy vzbudí touha naučit se hrát také na nějaký nástroj jak to umí jeho milovaní rodiče. Rodiče, kteří sami aktivně hrají na nástroj nebudou bránit svému dítěti ke vstupu do ZUŠ. Naopak, rádi ho doprovodí na talentové zkoušky a budou ho ve hře na zvolený nástroj podporovat. Nejlepší podporou je v tomto případě vlastní muzicírování rodičů. Tato nepřímá podpora se ukazuje nejpřirozenější. Vezme-li rodič do ruky nástroj, je pravděpodobné, že se stane tento čin pro dítě incentivou – vnějším podnětem k hudební činnosti. Samozřejmě výše zmíněný popis je ideální stav a s velkou pravděpodobností to tímto způsobem neprobíhá příliš často. Nicméně zkušenosti potvrzují, že pozitivní vliv rodiny na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na nástroj je v tomto případě optimální.

Pozitivně ovlivňovat dítě ve směru hry na nástroj však mohou i rodiče nehudebníci. Už jen to, že se zajímají o to, jestli dítě hraní na nástroj baví, chodí své dítě podpořit když má vystoupení, rádi si poslechnou doma co se za týden naučilo, jsou pro mladého muzikanta silné motivační faktory. Poznatky z vývojové psychologie<sup>38</sup> sdělují, že pokud je jedinec v nejútlejším věku správně vychováván, je

---

<sup>38</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

v něm hluboce zakódována teze „chci, aby ze mě měli tatínek s maminkou radost“. Tato základní myšlenka pomáhá velmi silně v motivaci hlavně u menších dětí.

Pozná-li však dítě buď z přímých vyjádření rodičů nebo i z jejich nepřímého chování, že se o jeho hru příliš nezajímají, bude to mít na dítě ve většině případů negativní motivační efekt. Tento stav by mohl změnit pozitivní vliv učitele nástrojové hry, o jehož vlivu pojednám v následující kapitole.

### **Vliv učitele hry na nástroj na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na nástroj**

Učitel hry na hudební nástroj stejně jako ostatní učitelé a vychovatelé je v dnešní době postaven před žáky, kteří se většinou narodili a vyrůstali v nových společenských podmínkách vzniklých po roce 1989. Tyto děti a mladí lidé již považují za samozřejmé technologický pokrok v podobě internetu, osobních počítačů a dalších vymožeností dnešní společnosti založené na znalostech. Z toho všeho logicky vyplývá, že se učitel hudby na začátku tohoto století nachází v situaci diametrálně odlišné než na začátku století minulého.

Tehdy byla většina dětí recipienty živé hudby v podání živých muzikantů. Může-li člověk vidět a především slyšet hru na nástroj v autentickém podání, v bezprostřední blízkosti muzikantů určitě, to v něm zanechá podstatně větší dojem, než reprodukováná hudba z CD či mp3 přehrávače. Dokážeme si představit, že činnost muzikantů v minulosti vedla děti k spontánní aktivitě. Spontánní aktivitou rozumíme skutečnost, kdy se děti přirozenou formou včlenili do kolektivního zpěvu, který byl přirozenou součástí každé důležité společenské akce. Po vystoupení mohli poprosit muzikanty, jestli by si mohly vyzkoušet zahrát na jejich nástroje. Dítě vyrůstající v takovém prostředí chápe aktivní provozování hudby jako integrální součást života dané společnosti a tak se přirozenou cestou formuje zájem o ni.

V dnešní době hraje hudba také důležitou roli v životě jedince a společnosti. Vlivem technologického rozvoje se však hudba stává záležitostí poslechu, nikoli aktivního muzicírování. Jestliže měli dříve lidé chuť poslouchat hudbu, mohli jít buď na koncert případně na nějakou zábavu, nebo ji sami aktivně provozovat. Dnes si děti



i dospívající mohou vybrat z nepřeberného množství CD, DVD, mp3 přehrávačů včetně adekvátních nosičů s tisíci hudebních nahrávek nejrozličnějších žánrů a interpretů. V dnešní době je člověk často vystaven náporu hudby linoucí se i z obchodů, hypermarketů atd. Dítě žijící v tomto prostředí může být lehce přesyceno reprodukovanou hudbou. Zpravidla je-li příliš mnoho podnětů z dané oblasti snižuje se motivace jedince.

Na základě přiměřených hudebních podnětů s nimiž se dítě přirozenou cestou setkávalo byla hudebnost dítěte i jeho spontánní zájem v dřívějších dobách něčím, co bylo možno předpokládat. Učitel hudby se tudíž nemusel příliš starat o probouzení a formování zájmu o hudbu ve směru aktivního muzicírování. Jeho úkolem bylo v podstatě vnitřně motivovanému žákovi jen zprostředkovat potřebné technické dovednosti a teoretické znalosti.

Má-li však dnes být výuka hry na nástroj efektivní, měla by důsledně od samého začátku rozvíjet hudebnost a zájem o hudbu. Způsob vyučování by tedy měl být zaměřen na rozvoj krátkodobých a především dlouhodobých postupů zvyšování hudební motivace. Vliv učitele a jeho osobnosti včetně schopností žáky nadchnout pro daný hudební nástroj a hudbu jako celek se zdá být v dnešní době klíčovým. To samozřejmě klade vysoké nároky na učitele ve směru zvyšování znalostí jak v hudební oblasti tak v oblasti pedagogické.

Na základě individuální výuky probíhající v hudebním oboru na ZUŠ se jeví klíčovým pro úspěšný rozvoj hudební motivace budování vztahu učitel a žáka na základě vzájemné důvěry. Učitel by měl především na základě rozpoznání základních psychických vlastností žáka, jeho temperamentu, hudebních schopností volit vhodné intervence směrem k zvyšování motivace žáka ke hře na nástroj. Jedním z nejdůležitějších momentů ve vztahu k žákovi je vytvoření takového pracovního klimatu, aby se žák na hodinu nástroje přímo těšil. Jestliže se učiteli povede vymyslet na každou hodinu pro žáka nějaké hudební překvapení, vzbudí tím u žáka zvědavost a žák přichází na každou hodinu se zájmem, co se nového dozví o tajuplném světě hudby. Tím rozvíjí učitel u žáka poznávací potřeby. Jak je známé z vývojové

psychologie<sup>39</sup>, představuje učitel zejména pro mladší děti symbol člověka, který ví vše nejlépe, co řekne to je pravda. S přibývajícím věkem žáka přestává mít učitel silný vliv a tento vliv přechází na skupinu vrstevníků.

Teorie „Původce – Pěšák“, která je analyzována v kapitole 2.1., se uplatní i u učitele hry na nástroj. Některé dítě v tom, zda bude danou skladbu cvičit ovlivní, zda si mohlo samo vybrat mezi více skladbami, nebo zda mu – jako pěšákovi byla skladba zadána. Ovšem ze své praxe musím upozornit, že jsou některé děti, které čekají co jim učitel předloží a je jim lhostejné jakou skladbu budou hrát. Zde by bylo na místě, aby učitel u dítěte vytvořil pocit, že je to vlastně v jeho zájmu, aby si skladbu vybral sám. On ji přece bude muset několik týdnů cvičit, popřípadě ji zahraje na nějakém vystoupení a je tedy dobré vybrat si skladbu, která se mu více líbí.

Kytarová soustředění jsou také významným prvkem v procesu vzájemného poznávání žáka a učitele. Na základě situací týkajících se všedního dne žák zjišťuje, že učitel je v podstatě úplně normální člověk, a tím se odstraňují bariéry dané do jisté míry „laboratorním prostředím“ školy. Soustředění jsou také významným tmelícím prvkem žáků hudebního oboru ZUŠ. Úloze kytarových soustředění je věnována kapitola 2.6.

### **Vliv širšího sociálního okolí na utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na nástroj**

Vliv širšího sociálního okolí na jedince spadá do oblasti sociální motivace. Míra vlivu závisí samozřejmě na kombinaci potřeb, které dominují v jedincově osobní hierarchii jež závisí na jeho vnitřní výbavě, výchově, prožitých zkušenostech atd. Připomeňme potřebu afiliace neboli potřebu pozitivních vztahů se spolužáky, kamarády a potřebu vlivu respektive prestiže. Můžeme zde také zmínit potřebu někam patřit, být členem nějakého kolektivu jež také spadá do oblasti sociální motivace. Potřeba sounáležitosti může být saturována formou skupinové interpretace. Tu představuje zejména hra v orchestru, souborová hra, komorní hra, hra v kapele a sborový zpěv. Vztah dítěte k hudbě samozřejmě determinuje i faktor

---

<sup>39</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

širšího sociálního okolí. Ten sílí s dospíváním jedince (viz rozšířený výčet sociálních potřeb – kapitola 1.2.).

Můžeme říci, že u malého dítěte převládá ze sociálních vlivů především vliv rodiny. S postupem času vliv rodiny slábne a sílí vliv vrstevníků<sup>40</sup>.

V těchto kapitolách jsem se věnoval jednotlivým vlivům, kterým příkládám důležitost v procesu utváření vztahu dítěte k hudbě a hře na hudební nástroj. Tyto vlivy samozřejmě nepůsobí izolovaně, ale jsou ve vzájemné interakci.

## **2.6. Vybrané ukázky konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace v procesu ovládání hry na hudební nástroj**

Život klade v dnešní době na jedince značné nároky jak v podobě výkonů v zaměstnání, tak i v soukromém životě. Z tohoto důvodu se shodujeme s tezí I. Pavelkové, která konstatuje že: „*Rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou částí zralé osobnosti, mající mimo jiné velký dopad právě na kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek.*“<sup>41</sup> V teoretické části bylo pojednáváno o výkonových potřebách v souvislosti s výchovně vzdělávací praxí. Ve speciální teoretické části se budu věnovat ovlivňování výkonové motivace v kontextu hudebního oboru na ZUŠ.

Jak z výše zmíněné citace vyplývá, hraje výkonová motivace v životě jedince dosti důležitou roli. Ze sociologie víme, že fenomén výkonu získával na důležitosti v souvislosti s postupnou přeměnou společnosti tradiční na společnost moderní. Díky rigidnímu hierarchickému uspořádání tradiční společnosti nebyl v podstatě možný

---

<sup>40</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

<sup>41</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 26

přestup v rámci postavení ve společnosti. Oproti tomu společnost moderní staví své základy na schopnostech jedince. V praxi to znamená, že status jedince není celoživotně dán tím, do jaké rodiny se narodil, ale z velké části závisí jeho postavení ve společnosti na něm samotném, na jeho pílí, schopnostech, aktivitě, výkonu atd. V kontextu této práce se tedy výkonová motivace stává důležitou složkou života v naší postmoderní společnosti.

Po celkovém zasazení výkonové motivace do širšího kontextu naší civilizace nahlédneme na tento fenomén z pohledu uměleckého vzdělávání. Základní umělecké školství přispívá mimo estetické kultivace žáků i k podporování výkonové motivace ve smyslu rozvoje motivačního předpokladu, konkrétně chtějí-li děti v životě dosáhnout nějakého cíle, musí tomu věnovat úsilí a čas ve formě systematické a dlouhodobé práce. Poznatek, že nic hodnotného není v životě zadarmo, tak formuje osobnost a motivaci jedince směrem k perspektivní orientaci i na vzdálenější budoucnost. Vztahem jedince k budoucnosti a plánování perspektivních cílů se u nás zabývá Pavelková.<sup>42</sup>

Učitelé hudebního oboru ZUŠ se snaží v rámci výuky kultivovat žáky jak ve smyslu hudebně – estetickém, tak ve smyslu adekvátní aspirační úrovně. Odpovídající aspirační úroveň je pro jedince velmi důležitá, protože souvisí s rozvojem jeho zdravého sebehodnocení. Každý žák má totiž výkonové potřeby propojené se svým JÁ. V souvislosti s hudebně – výchovnou praxí tedy můžeme očekávat, že naučí-li se žák na svůj nástroj nějakou skladbu, bude mít dobrý pocit z dobře vykonané práce a to zpětně ovlivní v pozitivním smyslu vztah k sobě samému. Výkonové potřeby obecně jsou zdrojem motivace jedince ve směru činnosti a chování. Jednání směřuje k osamostatňování, což je jedním z cílů výchovy vůbec. Připomeňme zde v této souvislosti naléhavý imperativ současného výchovně – vzdělávacího procesu: „*Žák by měl postupně převzít svůj rozvoj do vlastních rukou*“.<sup>43</sup> Výkonové potřeby přispívají také k potvrzení a prosazení vlastního JÁ

---

<sup>42</sup> PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

<sup>43</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 17

žáka a je-li toto JÁ ohroženo také k jeho obraně. V tomto kontextu se tak stává pro mnohé mladé muzikanty navštěvující hudební obor ZUŠ ovládání nástroje jedním z prostředků k uspokojování výkonových potřeb.

### **Užší pojetí motivace jako východisko vybraných postupů ovlivňování výkonové motivace**

Jako východisko pro ukázky konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace v procesu ovládání hry na hudební nástroj nám poslouží rozdělení motivace na širší a užší pojetí. Užší pojetí chápeme v souladu s Rheinbergem jako „*připravenost jedince provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení* (Rheinberg 1996a, s. 360)“<sup>44</sup>. V souvislosti s naší problematikou jde o to, že mladý muzikant je připraven cvičit na svůj nástroj konkrétní skladbu, protože má před sebou jasnou vizi. Touto vizí může být skladba přednesená jím samotným na vystoupení nebo dobře naučená skladba pro osobní potěšení či potěšení blízkých a přátel. Jak říkají autoři Rheinberg, Man a Mareš (2001) je pro užší pojetí rozhodující, „*že existuje jasná vize cílového stavu, která řídí žákovu jednání, iniciuje žákovu usilování o nárůst vědomostí a kompetencí: žák chce získat vzhled do problému, chce lépe porozumět učivu, vidět souvislosti, a proto je určitým způsobem aktivní.*“<sup>45</sup> Pro uvedený typ učení se nejlépe hodí označení autoregulované učení. Autoregulované učení chápeme jako „*proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení* (Zimmermann, 1998)“<sup>46</sup>.

Pro úplnost zde uvedeme definici širšího pojetí učební motivace. „*Širší pojetí učební motivace (např. Rheinberg 1996b, s. 360) ji chápe jako připravenost osoby k bohatému spektru činností; aby se je žák naučil provádět, musí dojít k nárůstu učení, ale toto učení se děje, aniž má žák před sebou jasnou vizi cílového stavu, aniž*

---

<sup>44</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 155

<sup>45</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 3330-3815. str. 155, 156

<sup>46</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 506

*si uvědomuje nějakou intenci.*“<sup>47</sup> Z výše zmíněné citace je ve vztahu k problematice hudebního oboru ZUŠ důležitá zejména skutečnost, že pokud učitel využívá širší pojetí motivace v hodinách nástrojové hry, podněcuje mladého muzikanta k domácímu cvičení na nástroj, aniž by mu vysvětlil proč by vlastně měl pravidelně trénovat. Samozřejmě je důležité, aby výuka hry na nástroj byla z pohledu žáka zábavná a „hravá“, aby při výuce panovala příjemná atmosféra. Učitel by měl také vést výuku směrem k vyšší aktivitě žáka atd. Pokud však učitel žákovi nesdělí pravý účel těchto aktivit, objevuje se nárůst hudebních schopností a dovedností v tomto případě z pohledu mladého muzikanta nepozorovaně, jakoby mimochodem. Podle mého názoru se tento problém může týkat spíše mladších žáků. Starší žáci si účel, proč se vlastně učí hrát na nástroj, uvědomují.

Shrnu-li problematiku užšího a širšího pojetí motivace v kontextu vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ, je pro tyto účely vhodné především užší pojetí. Je důležité, aby si mladí muzikanti uvědomovali, co je vlastně cílem hudebního vzdělávání a že získání určitých kompetencí v podobě hudebních schopností a dovedností pro ně může být samo o sobě silnou incentivou.

### **Autoregulované cvičení na hudební nástroj a jeho význam pro úspěšné ovládnutí nástroje**

Po uvedení východisek, ve kterých jsem se s ohledem k naší problematice přiklonil k užšímu pojetí motivace, se budu věnovat procesu autoregulovaného učení mladých muzikantů na nástroj.

Výuka na hudebním oboru ZUŠ sestává obvykle z jedné hodiny týdně hry na nástroj, jedné hodiny hudební nauky a ve vyšších ročnících z jedné až dvou hodin komorní, souborové či orchestrální hry. Z dané časové dotace je zřejmé, že pouhá docházka do těchto hodin „z žádného žáka muzikanta neudělá“. Předpokládá se tedy, že mnoho hodin stráví žák cvičením na daný nástroj a jednou týdně předvede učiteli

---

<sup>47</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 156

výsledky, kterých dosáhl. Na hodině nástroje se pak dozví, jak postupovat dále v tajuplné a rozmanité cestě ovládnutí nástroje.

Je přirozené, že proces, ve kterém žák řídí a usměrňuje svoji činnost – v našem případě tedy hru na nástroj – je předmětem zájmu hudební pedagogiky. Ideálním cílem všech hudebních pedagogů je stav, kdy se podaří převzít danému žákovi svůj hudební rozvoj do vlastních rukou. K tomuto cíli však vede často dlouhý proces a navíc se nepodaří tento stav nastolit u všech potenciálních muzikantů. Zejména u mladších žáků se samozřejmě apeluje na rodiče, kterým učitel vysvětluje, jak má jejich potomek optimálně doma cvičit.

Zprvu je nejdůležitější, aby žák cvičení zařadil do svého denního režimu a chápal ho jako jeho přirozenou součást. U mladších žáků stačí podle mého názoru, aby první týdnů cvičili každý den deset minut až čtvrt hodiny. Důvodem relativně krátké doby hry na nástroj je respektování vývojových možností dítěte a jeho schopnosti se soustředit. Po jednom měsíci se v závislosti na jeho pokroku a schopnosti koncentrace čas věnovaný nástroji zvyšuje. Ovládnutí hry na nástroj je dlouhodobá záležitost a tuto informaci by měli děti pozvolna vstřebávat. Dovednost dlouhodobé systematické práce se jim totiž zúročí nejen v hudbě, ale ve veškerém životním snažení. Důležitá je samozřejmě také volba nástroje v závislosti na osobnosti dítěte. Této problematice jsme se věnovali v kapitole 2.5.

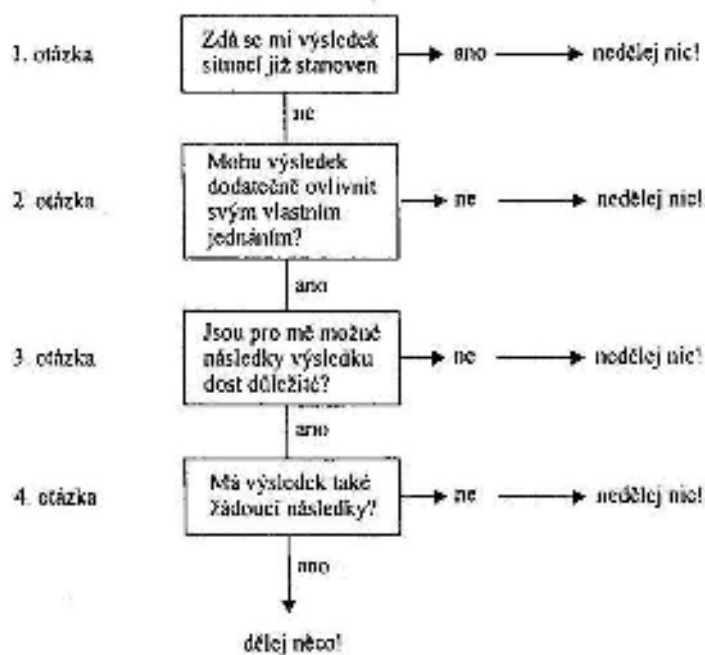
Nyní se budu věnovat významu autoregulovaného cvičení a racionální úvaze žáka, která tomuto cvičení může předcházet. Pro ilustraci si představme, že učitel spolu se žákem vyberou hudební skladbu. Učitel poté oznámí žákovi, že za měsíc tuto skladbu přednese na koncertu. Intenzita, s jakou bude žák doma nacvičovat skladbu, bude podle modelu motivace výkonového chování závislá především na dvou typech očekávání.

1. očekávání – výše subjektivní pravděpodobnosti, že skladbu na koncertě zahraje dobře

2. očekávání, že dosažený výsledek bude mít určitý následek (konsekvenci). Tím může být hrdost nad dosaženým výsledkem, pochvala od rodičů, učitele nebo také potlesk a nadšené publikum. S tím souvisí také pozitivní hodnocení sebe sama.

Uvedená motivační problematika byla dále rozpracována. Pro zpřehlednění a ujasnění zde uvádím blokové schéma otázek a odpovědí užívaných k hodnocení komponent motivace centrované na užitečnost v autoregulovaném učení.

**Obr. 4: Blokové schéma otázek a odpovědí užívaných k hodnocení komponent motivace centrované na užitečnost v autoregulovaném učení (podle Heckhausen a Rheinberg 1980, Rheinberg 1989)<sup>48</sup>**



<sup>48</sup> Schéma převzato z: RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 162



Nyní si do blokového schématu dosadíme výše uvedený případ. Pokud si žák na 1. otázku – „*zdá se mi výsledek situací již stanoven*“ – odpoví kladně, považuje jednu hodinu týdně strávenou v ZUŠ s hudebním nástrojem v ruce subjektivně za dostačující na to, aby vybranou skladbu nacvičil. Tato situace je pro hudebního pedagoga krajně nepříjemná a s velkou pravděpodobností nepovede k žádoucímu výsledku. Učitel se tedy snaží v kontextu užšího pojetí motivace trpělivým přístupem vést žáka k důslednému každodennímu cvičení<sup>49</sup>. Jestliže žák dospěje k přesvědčení, že pro to, aby se danou skladbu naučil, musí cvičit, přichází na řadu další otázka.

Negativní odpověď na 2. otázku: „*Mohu výsledek dodatečně ovlivnit svým vlastním jednáním?*“ následuje v případě, že dítě například dostane za úkol samo nastudovat skladbu bez předchozí konzultace, upozornění na obtížnější místa, technické problémy a jejich vysvětlení. Dítě si potom s úkolem „neví rady“. Konstatováním „i kdybych chtěl/a, tak se to nenaučím“ rezignuje na autoregulované cvičení. V těchto případech doporučuji zadávat žákům skladby pro samostatné nastudování spíše nepatrně pod úrovní jejich možností. Existují žáci, kterým učitel zadá obtížnou skladbu s následným komentářem, že si není jistý, jestli to zvládnou. Žák si může v duchu říci něco ve smyslu: „to si ještě pane učiteli povíme, co já všechno zvládnou“ a se silnou potřebou úspěšného výkonu se skladbu naučí. Zkušený učitel dovede tyto žáky diagnostikovat a vhodnou intervencí optimálně motivovat. 2. otázka také úzce souvisí s důvěrou žáka ve vlastní síly což opět souvisí s jeho přetrvávajícími motivy. O motivech jsme mluvili v teoretické části. V souvislosti s uměleckým vzděláváním na hudebním oboru ZUŠ nás zajímají také ty přetrvávající motivy, které se vztahují k jedincově kompetenci. O této problematice jsem se zmiňoval výše.

V případě 3. otázky: „*Jsou pro mě možné výsledky následku dost důležité?*“ se dostáváme do oblasti individuálních potřeb jedince při jejichž aktualizaci vzniká

---

<sup>49</sup> Ve směru motivace k autoregulovanému učení se zdá být práce učitele hudebního oboru v porovnání s pedagogem výtvarného oboru náročnější. Žáci výtvarného oboru (pokud se nehlásí na střední, popřípadě vysokou školu s uměleckým zaměřením) v během 3 hodin týdně prostřednictvím výtvarných technik vyjadřují své nápady, myšlenky, emoce atd. Tuto činnost provádí v rámci této doby – tedy výsledek se dostaví v rámci situace („*výsledek je situací již stanoven*“).

motiv – důvod, na základě kterého mladý muzikant jedná. Rheinberg mluví o motivech také jako o „*přetrvávajících preferencích v určitých třídách podnětů, jako je dosažení výkonu, získání vlivu a moci, potřeby někam patřit atd. Tyto preference fungují jako specificky zabarvené brýle: zvýrazňují jedinci určité znaky situace, určité možnosti jednání; jedinec přitom prožívá pocity radosti nebo ohrožení* (Rheinberg 2000)“<sup>50</sup>. Jestliže je pro žáka důležitý potlesk, rozzářené oči rodičů, radost učitele nad jeho dobrým výkonem, uznání kamarádů hudebníků i nehudebníků, bude se s velkou pravděpodobností věnovat doma přípravě na vystoupení formou autoregulovaného učení. Jestliže u mladého muzikanta převládá motivace směrem k výše zmíněným možným následkům, můžeme hovořit o motivaci prostřednictvím incentiv vztahujících se k budoucím událostem<sup>51</sup>. Tento termín je podle mého názoru podobný pojmu vnější motivace.

Nyní se již dostáváme k poslední otázce, kterou si žák pokládá: 4. otázka: „*Má výsledek také žádoucí následky?*“ v podstatě znamená, zda následky, které daný žák predikoval se opravdu v minulých podobných situacích dostavily. Žák se například mohl při minulém vystoupení těšit na uznání a pochvalu od rodičů. Toto uznání se ale jaksi nedostavilo, rodiče nepřišli, protože neměli čas, žák byl tímto zklamán a tato zkušenost ho mohla negativně ovlivnit při dalších akcích. Nyní si může říci: „Já na koncertě zahraji dobře a co z toho? Rodiče stejně zas nepřijdou, táta je na služební cestě, máma je v práci, tak proč bych se namáhal?“ Ale samozřejmě v tom lepším případě, když si na tuto otázku „*Má výsledek také žádoucí následky?*“ odpoví kladně, rodiče přijdou a je pravděpodobné, že za předvedený výkon bude pochválen, skladbičku nacvičí.

K efektivnímu nacvičení skladby může napomoci vhodně naplánované autoregulované cvičení. Přínosné se v tomto kontextu jeví sestavení týdenního rozvrhu tréninku na hudební nástroj s přihlédnutím k individuálním potřebám žáka.

---

<sup>50</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 157

<sup>51</sup> MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815. str. 153

## **Sestavení týdenního rozvrhu cvičení na nástroj**

K získání dovedností ve hře na nástroj je předpokladem kromě určité úrovně hudebních schopností také systematické a vytrvalé cvičení. Jedním ze základních principů, které zde zmíníme v této souvislosti je princip soustavnosti. Důležité tedy je, aby dítě internalizovalo fakt, že bez každodenní přípravy se plánované výsledky v podobě krásně zahrané skladby či písně nedostaví.

V této souvislosti by bylo dobré si se začínajícím i pokročilým žákem najít čas na zkonstruování týdenního rozvrhu cvičení na nástroj. Učitel musí samozřejmě zohlednit věk žáka, jeho schopnost soustředit se, úroveň nástrojové hry atd. Na základě svých zkušeností doporučuji žákům, aby si rozvrh cvičení vložili na počítači do tabulky, tu si poté vytiskli a připevnili ve svém pokoji na nějaké místo, kam se často dívají. Konstrukce rozvrhu hodin má pozitivní dopad i na orientaci žáka ve struktuře dne a možná i na efektivnější využití času.

## **Kytarové dílny**

Jedním z motivačních nástrojů, který používáme v Kytarovém oddělení na naší ZUŠ, jsou tzv. kytarové dílny. Tyto akce se z motivačního hlediska jeví jako vhodná ukázka konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace v procesu ovládání hry na hudební nástroj. Jedná se v podstatě o takové malé vystoupení, kde se schází žáci Kytarového oddělení spolu s jejich učiteli. Základ těchto akcí spočívá mimo jiné i v poznatcích souvisejících se sociální motivací (tuto problematiku jsme rozebírali v kapitole 2.5.). V našem případě s kombinací vlivu učitele a širšího sociálního okolí. Mechanismus kytarových dílen je následující. Žák dostane od učitele novou skladbu, kterou během měsíce až dvou nacvičí. Ideálním cílem celého procesu je demonstrovat naučené kompetence (zahrát nacvičenou skladbu) před publikem. A právě to se děje formou kytarových dílen. Vzhledem k tomu, že vystoupení je neveřejné a jedinými posluchači kromě učitelů jsou žáci, kteří sami vystupují, odehrává se vše v příjemné atmosféře a snižuje se tak nervozita hráčů. Navíc si zde mladí muzikanti vyslechnou jaké skladby hrají jejich spolužáci. Tyto skutečnosti

spolu s např. veřejnou pochvalou od učitelů působí kladně na utváření vztahu žáků k hudebnímu nástroji a hudbě vůbec.

### **Kytarová soustředění**

Na ZUŠ, kde pracuji, se od roku 2004 spolupodílím na organizaci kytarových soustředění. Tyto akce se staly přirozenou součástí chodu kytarového oddělení. Konají se o letních a podzimních prázdninách. Letní kytarové soustředění je zpravidla jednotýdenní a podzimní pětidenní. Tato soustředění jsou přístupná všem žákům kytarového oddělení, kteří se chtějí zdokonalit ve hře na kytaru a ve skupinové interpretaci. Těžiště soustředění spočívá právě ve zmíněné kolektivní interpretaci, čímž míníme hru v kytarovém orchestru. Zde se nacvičuje nový repertoár, který na konci soustředění mladí muzikanti přednesou v rámci koncertu pro rekreanty a tamní obyvatele.

Od zavedení pravidelných kytarových soustředění pozoruji znatelný posun u žáků kytarového oddělení ve smyslu zvýšení úrovně dovedností v ovládání nástroje. Vzhledem k tomu, že tráví žáci znatelnou část dne s nástrojem v ruce, upevňují se jejich senzomotorické dovednosti. Tím, že jsou v kolektivu, stoupá u většiny z nich výkon a snižuje se únava. Navíc zkrátka nemají jinou možnost, než hrát na nástroj, protože je v určitý čas zkouška orchestru a všichni jsou na ní přítomni. Musí se tedy v určitý čas podřídít dění a samozřejmě také s tímto vědomí na soustředění odjíždí.

Výše prezentované názory jsou opřeny o osobní zkušenost, že chceme-li u žáků ovlivňovat výkonovou motivaci, je zpravidla třeba pracovat u většiny mladých muzikantů i s motivací sociální. V těchto situacích se také kombinují vlivy učitele jako garanta určitého řádu na straně jedné a vliv širšího sociálního okolí v podobě kamarádů kytaristů na straně druhé. Naproti tomu, jsou-li děti doma, mají mnoho možností trávení času, které je rozptylují.

V této souvislosti připomeneme ještě sociální vztahovou normu o níž jsme se zmiňovali v kapitole 2.3. Mimo zkoušky orchestru si žáci často spontánně zahrají sobě pro radost. Mohou to být instrumentální části oblíbených hitů nebo skladby,

které v dané době hrají sólově v rámci individuální výuky. Toto „zahrání sobě pro radost“ v sobě podle mých zkušeností skrývá i motivaci ve smyslu předvést ostatním, co umím neboli demonstrovat kompetenci. Poslouchající kamarády může tato píseň nebo skladba zaujmout a snaží se od spolužáků získat noty. Jestliže noty nemají chtějí po svých kompetentních kamarádech, aby je danou píseň naučili. Tito žáci jsou motivováni ve smyslu získání kompetence. Takto krásně se děti v rámci soustředění motivují i bez vlivu učitele. Sociální vztahová norma funguje na kytarovém soustředění i v dalších dimenzích. Žáci se navzájem slyší co kdo hraje a snaží se předvést respektive „dotáhnout“ k interpretačním dovednostem svých kolegů. Na kytarových soustředěních je výborná možnost pozorovat u mladých muzikantů proměnu a vzájemné prolínání vnitřní a vnější motivace. Na základě výše popsané skutečnosti se vnější sociální motivace v podobě demonstrování kompetence formou hry určité skladby na kytaru pozvolna mění ve vnitřní potřebu žáka provozovat hudbu pro hudbu samotnou. Tento proces je samozřejmě dlouhodobý a výše zmíněného stavu nemusí dosáhnout všichni jedinci, ale při dlouhodobějším pozorování v řádu několika let se tento popis mění v realitu.

Mám-li shrnout kapitolu věnovanou vybraným ukázkám konkrétních postupů ovlivňování výkonové motivace v procesu ovládnání hry na hudební nástroj, mohu konstatovat, že uvedené příklady mohou být podle mého názoru jednak vhodným doplněním a podpořením vnitřní motivace žáků, jednak v mnoha případech pomůckou v objasnění otázky motivace mladých muzikantů k docházce do hudebního oboru ZUŠ.

## 3. Empirická část

### 3.1. Formulace výzkumného problému

Zdrojem inspirace pro hledání výzkumného problému se pro mne stala osobní pedagogická praxe na hudebním oboru ZUŠ. Hru na kytaru vyučuji od roku 1999 a již od začátku svého působení v uměleckém školství se snažím, aby hra na kytaru byla pro mé žáky zdrojem radosti a potěšení nejen během docházky do hudebního oboru ZUŠ, ale aby sahala daleko za hranice tohoto období. I když většině žáků budoucí nároky na ně kladené ve formě studia, zaměstnání, rodinného života atd. neumožní každodenní hru na hudební nástroj, snažím se alespoň o to, aby se jim stala hudba celoživotní oporou ať již jako poučeným posluchačům, či aktivním muzikantům. Aby tito žáci, až budou mít v budoucnu potomky, mohly svým dětem tuto činnost přinášející radost a uspokojení předávat dál.

Z těchto okolností vyplývá výzkumný záměr, který spočívá ve zjištění hlavního zdroje motivace žáků navštěvující hudební obor ZUŠ.

Na základě tohoto záměru byly formulovány výzkumné problémy:

1. Jaký vliv má věk a pohlaví žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ na typ motivace (vnější/vnitřní), která u něj ve vztahu k docházce do tohoto oboru převažuje?
2. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci osmi až dvanáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?
3. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci třinácti až sedmnáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?

### 3.2. Vymezení pojmu základní umělecká škola

V souvislosti s výzkumným šetřením bych pro jednoznačné pochopení problematiky motivace žáků hudebního oboru ZUŠ upřesnil pojem základní umělecká škola. Nejdříve zde uvedu jak definuje základní umělecké vzdělávání školský zákon (Sbírka zákonů č. 561/2004, §109): *„Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole. Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*

*Základní umělecká škola organizuje přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé.“*

Hlavním úkolem základních uměleckých škol je tedy vyhledávání a rozvíjení talentů nejen v oblasti individuální nástrojové hry, jež se uskutečňuje v hudebním oboru, ale i v oboru tanečním, dramatickém a výtvarném. Cílem hudebního oboru ZUŠ je vychovávat budoucí profesionální a aktivní amatérské hudebníky. Příprava nastávajících muzikantů, kterým se hudba stane životním povoláním, se děje za spolupráce školy s konzervatořemi, kam mladé talenty odcházejí.

Jedním z důležitých článků výchovy mladých instrumentalistů je výuka Hudební nauky, která má za cíl připravit děti nejen v oblasti hudební teorie, ale také rozvíjet celkovou hudební osobnost žáka.

Shrneme-li výše zmíněné, můžeme konstatovat, že základní umělecké školy se podílí na rozvoji osobnostních vloh a schopností především u dětí a mladých lidí. Starají se o estetickou výchovu, vychovávají poučené posluchače a návštěvníky výstav, divadelních a tanečních představení, aktivní hudebníky, výtvarníky, tanečníky, herce a tímto vytvářejí kulturní a uměleckou platformu naší společnosti. Poskytují základní odborné vzdělání v uměleckých oborech a předmětech, dávají žákům možnost uplatnění společenské a profesní. Základní umělecké školy

organizují kromě pevně stanoveného studia i koncerty žáků školy, výstavy, taneční defilé atd.

### **3.3. Charakteristika školy, ve které byl proveden výzkum**

Základní umělecká škola Habrmanova (dále jen ZUŠ), ve které jsem provedl výzkumné šetření, sídlí v Hradci Králové ve staré částečně zrekonstruované budově nedaleko hlavního nádraží. Hradec Králové má okolo 100 000 obyvatel. Stará budova má „svoji atmosféru“ odpovídající statutu umělecké školy. Budova těsně sousedí se Základní školou Habrmanova a sdílí s ní tělocvičnu, ve které probíhá výuka tanečního oboru. Nyní se počet žáků v ZUŠ pohybuje okolo 1300 žáků. Naproti škole je malý park.

### **3.4. Cíl výzkumného projektu**

Předkládaný výzkumný projekt sleduje dva základní cíle.

Prvním a také hlavním cílem výzkumu je zmapovat míru vnitřní a vnější motivace u žáků hudebního oboru ZUŠ ve vztahu k hudbě a hudebnímu nástroji.

Druhým cílem je identifikovat míru vlivu rodiny, učitele, samotné hudby a širšího sociálního okolí na celkovou hudební motivaci žáka.

### **3.5. Vymezení výzkumného pole**

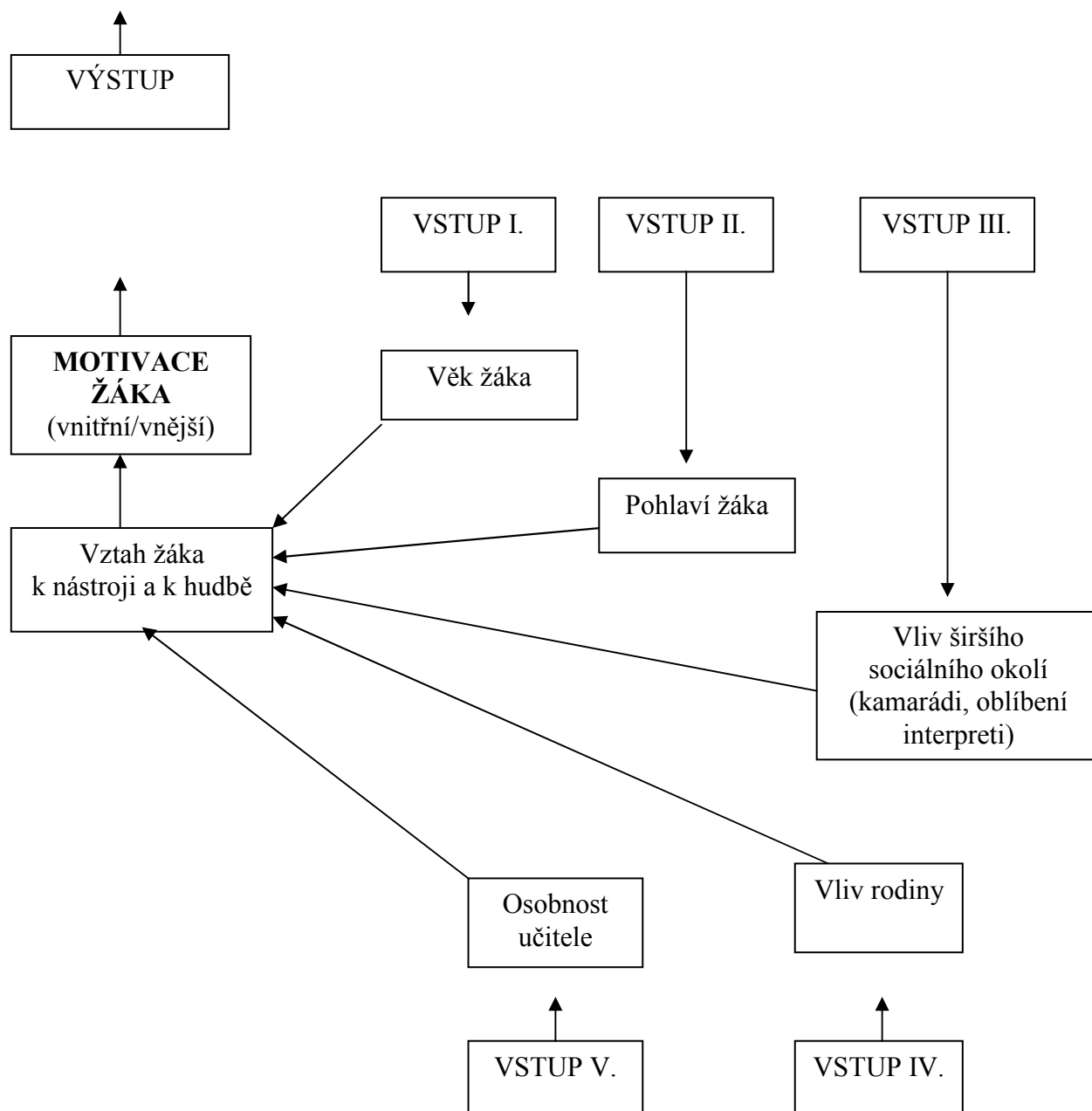
Z důvodu ujasnění rozsahu i obsahu výzkumného šetření bylo vymezeno výzkumné pole, které je graficky znázorněno (viz obr. 5). Jsem si vědom, že do zkoumané problematiky vstupuje celá řada dalších faktorů, které nebyly do výzkumného pole zahrnuty. Zmíním zde například prostředí města a vesnice ve



kterém jedinec vyrůstá, dále osobnostní charakteristiky individua (temperament, schopnosti). Zjednodušení sítě vztahů bylo nutné z důvodu uchopení zkoumané reality.

Nejprve zmapujeme proměnné, které mohou intervenovat při měření hudební motivace žáků ZUŠ. Rodina jakožto základní činitel ve vývoji dítěte sehrává přirozeně významnou úlohu v utváření motivace dítěte. Vlivem rodiny na utváření vztahu dítěte k hudbě jsem se zabýval již v teoretické části. Na základě těchto poznatků mu právem patří místo ve výzkumném poli. Věk žák je další proměnnou, která významně intervenuje procesu hudební motivace. Vzhledem k individuální výuce předmětu Hra na nástroj hraje role učitele ve vztahu k hudební motivaci žáka v tomto výzkumném poli důležitou úlohu ve směru vztahu žáka k hudbě a hře na nástroj. Vliv širšího sociálního okolí je poslední proměnnou, kterou jsem zařadil do modelu výzkumného pole.

**Obr. 5: Model závislosti motivace žáka na vybraných proměnných**



### 3.6. Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo ověřit srozumitelnost položek dotazníku vlastní konstrukce. Pro výzkum motivace hudebního oboru na ZUŠ totiž neexistuje standardizovaný dotazník.

Předvýzkum byl realizován na Základní umělecké škole Nový Bydžov a zúčastnilo se ho 37 respondentů. Jelikož se jednalo o stejný typ školy měl předvýzkum relativně shodné charakteristiky s výběrem, na němž se hlavní výzkum realizoval. Tímto krokem se podařilo zajistit skutečnost, že nedošlo ke kontaktu s respondenty, kteří prošli předvýzkumem a těmi, kteří byli zahrnuti do vlastního výzkumu. Vzhledem k tomu, že Nový Bydžov se nachází asi 30 kilometrů od Hradce Králové, kde jsem realizoval vlastní výzkum, v podstatě jsem tímto krokem vyloučil přenos informací mezi účastníky předvýzkumu a respondenty vlastního výzkumného šetření. Dotazníky byly po instruktáži rozděleny ředitelem ZUŠ na hodinách hudební nauky v jejichž rámci byly i vyplněny.

Na základě poznatků z předvýzkumu byly provedeny drobné úpravy ve formulacích otázek. Otázku číslo 18 – původně „Jak často doma cvičíš?“ jsem upravil na „Jak často si doma zacvičíš aniž by Tě do cvičení někdo nutil?“. Podle mého názoru to lépe vystihuje míru vnitřní motivace. Žák totiž může například cvičit každý den jen proto, že na tom rodiče stále trvají. Mohlo by se tedy stát, že žák zvolí variantu „Každý den“ za nejvyšší počet bodů, ale míra jeho vnitřní motivace nemusí být žádná. Vzhledem k tomu že se tato otázka nachází v oblasti měřící vliv samotné hudby a hudebního nástroje na motivaci žáka, vystihuje tato úprava podle mého názoru lépe zkoumanou problematiku. Další změnu jsem učinil v otázce číslo 21. Původní znění – „Do hudební školy jsi se přihlásil z vlastního zájmu?“ jsem upravil na „Na nápad chodit do hudební školy jsi přišel/a sám/sama?“. Zejména mladší žáci totiž chtěli na nástroj hrát, ale přihlásili je rodiče. Otázku jsem tedy upravil tak, aby nemohlo dojít k chybnému pochopení ze strany respondentů. Poslední úpravu jsem provedl v otázce číslo 25 – „Baví Tě v hudební škole hra v orchestru, komorní hra, či hra v kapele?“, která obsahuje čtyři odpovědi. Zde jsem zařadil navíc možnost

d) „Na žádný z těchto předmětů nechodím“. Důvodem pro zařazení čtvrté odpovědi je skutečnost, že předměty hra v orchestru, Komorní hra atd. jsou na ZUŠ realizovány až od vyšších ročníků. Zejména mladší žáci se tedy s těmito předměty ještě nesetkaly.

Závěrem této části je třeba říci, že předvýzkum se ukázal užitečným, pomohl mi lépe zformulovat některé otázky a doplnit popřípadě pozměnit formu odpovědí. Nyní bych se zaměřil na stanovení výzkumných hypotéz.

### **3.7. Stanovení výzkumných hypotéz**

Aby bylo možné zodpovězení výzkumných problémů, které byly formulovány v kapitole 3.1., konkretizovali jsme tyto problémy v níže uvedených hypotézách. Z důvodu přehlednosti jsou pod jednotlivými výzkumnými problémy formulovány hypotézy, které by na tyto problémy měly přinést adekvátní odpovědi.

- 1. Jaký vliv má věk a pohlaví žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ na typ motivace (vnější/vnitřní), která u něj ve vztahu k docházce do tohoto oboru převažuje?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H 1 U celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

**H 1 U dívek v rámci celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

**H 2 U chlapců v rámci celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

**H II U žáků ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

**H 1 U dívek ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

**H 2 U chlapců ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

**H III U žáků ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

**H 1 U dívek ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

**H 2 U chlapců ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

**2. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci osmi až dvanáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H IV Největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let osobnost učitele.**

**H V V pořadí druhý největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let rodina.**

**H VI V pořadí třetí největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let samotná hudba a nástroj.**

**H VII Nejnižší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let širší sociálního okolí.**

- 3. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci třinácti až sedmnáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H VIII Největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let osobnost učitele.**

**H IX V pořadí druhý největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let rodina.**

**H X V pořadí třetí největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let samotná hudba a nástroj.**

**H XI Nejnižší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let širší sociálního okolí.**

### **3.8. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku**

Základní soubor výzkumného šetření tvoří žáci hudebního oboru na základní umělecké škole ve věku osm až sedmáct let studující ve školním roce 2007/2008. Do výzkumného vzorku jsem zahrnul 145 žáků hudebního oboru Základní umělecké školy, Hradec Králové, Habrmanova 130. Z toho bylo 55 dívek ve věku 8 – 12 let, 28 dívek ve věku 13 – 17 let, 38 chlapců ve věku 8 – 12 let a 24 chlapců ve věku 13 – 17 let.

Počet žáků školy činil ke 30.9. 2007 1360 žáků. Z toho činil počet žáků Tanečního oboru 119, Výtvarného oboru 366 a Hudebního oboru 875.

### 3.9. Metody a techniky výzkumu

Z výzkumných metod jsem vybral pro předkládaný výzkum dotazník, protože obsáhne při výzkumu relativně velký počet žáků. Získává poměrně velké množství údajů, které jsem se snažil logicky uspořádat v kontextu problematiky motivace žáků hudebního oboru ZUŠ. Mezi výhody dotazníkového šetření patří skutečnost, že respondent má dostatečné množství času k odpovídání, což by mělo vést k jejich relativně větší přesnosti. Jednou z nejdůležitějších fází celého výzkumu je správné sestavení dotazníku. Usiloval jsem o to, aby jednotlivé otázky byly srozumitelné jak osmiletým, tak sedmnáctiletým respondentům a zároveň, aby co nejvíce vystihovaly daný problém.

#### Metodologie vyhodnocení dotazníku

Dotazník mapuje:

1. intenzitu vnitřní a vnější motivace k docházce do hudebního oboru ZUŠ
2. míru vlivu, jakou připisují respondenti vybraným nezávisle proměnným na jejich motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ

Ze systematických důvodů bude nejprve vysvětlena procedura operacionalizace jednotlivých motivačních vlivů působících na žáky hudebního oboru ZUŠ.

Dotazník obsahuje 32 otázek a je rozdělen do čtyř oblastí. Tyto oblasti mapují jednotlivé motivační vlivy. První oblast se týká vlivu rodiny na motivaci žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ, druhá oblast mapuje vliv učitele, třetí oblast se zabývá vlivem samotné hudby a hudebního nástroje a čtvrtá oblast reprezentuje vliv širšího sociálního okolí (viz tabulka 1). Za širší sociální okolí se považují vlivy vrstevníků, kamarádů, hudebních idolů atd. Každá oblast zahrnuje osm otázek. Dotazník je koncipován tak, že jsou v něm jednotlivé oblasti konkrétně nazvány. Názvy těchto oblastí byly vytvořeny tak, aby byly srozumitelné pro všechny žáky.

Důvod tohoto rozdělení spočívá v předpokladu, že se budou žáci díky tomuto strukturování v dotazníku lépe orientovat a také se jim subjektivně nebude zdát příliš dlouhý. Výhodou je také přehlednější zpracování výsledků.

**Tabulka 1: Strukturace dotazníku.**

Sledované oblasti	Název oblasti v dotazníku	Otázky reprezentující danou oblast v dotazníku (viz příloha)
vliv rodiny	„JÁ, RODIČE a HUDEBKA“	otázky 1 – 8
vliv učitele	„JÁ, MŮJ UČITEL a HUDEBKA“	otázky 9 – 16
vliv hudby	„JÁ, HUDBA a MŮJ NÁSTROJ“	otázky 17 – 24
vliv širšího sociálního okolí	„JÁ, MOJE OKOLÍ a HUDEBKA“	otázky 25 – 32

Pro analýzu vnitřní motivace k docházce do hudebního oboru ZUŠ byl proveden výběr šesti otázek z dotazníku (viz tabulka 2). Pro analýzu vnější motivace k docházce do hudebního oboru ZUŠ bylo vybráno také šest otázek z dotazníku (viz tabulka 3).

**Tabulka 2: Výběr otázek z dotazníku reprezentujících vnitřní motivaci.**

Oblast, ze které byl proveden výběr otázek (viz příloha)	Vybrané otázky z dané oblasti (viz příloha)
vliv hudby	otázky 17, 19, 20, 22, 23, 24



**Tabulka 3: Výběr otázek z dotazníku reprezentujících vnější motivaci.**

Oblast, ze které byl proveden výběr otázek (viz příloha)	Vybrané otázky z dané oblasti (viz příloha)
vliv rodiny	otázky 3, 8
vliv učitele	otázky 11, 13
vliv širšího sociálního okolí	otázky 25, 26

### **Typy otázek v dotazníku**

Všechny otázky v dotazníku jsou tzv. uzavřené, parametrické. Uzavřenými otázkami rozumíme skutečnost, že je zde nabídka variant odpovědí a respondent si musí jednu z nich vybrat. Nemá tudíž možnost tvorby vlastní odpovědi. Parametrické otázky tvoří určité kontinuum od jednoho pólu k druhému. Variantu uzavřených, parametrických otázek jsem zvolil z důvodu kvantitativního výzkumu. Předpokládám totiž, že na základě takto zvolených typů otázek dospěji ke konkrétnějším výsledkům výzkumu.

### **Vyhodnocení odpovědí**

Každá otázka obsahuje možnost tří odpovědí. Všechny otázky musí respondent vyplnit, žádnou nemůže přeskočit. Z nabízených odpovědí má možnost vybrat vždy jednu, která nejlépe vystihuje jeho názor na příslušnou otázku. Respondent zakroužkuje „a“, „b“ nebo „c“ případně „čtvereček“ před touto odpovědí. Pokud se spleté, přeškrtně chybnou odpověď a zakroužkuje správnou. Dotazníky se vyplňovaly anonymně. Metodu anonymních dotazníků jsem zvolil jednak z důvodu, že daný cíl výzkumu nevyžaduje konkrétní jména žáků, jednak proto, že neanonymní vyplňování by mohlo ovlivnit volbu odpovědí respondentů a tím zkreslit výsledky výzkumného šetření. Dotazníky byly po instruktáži rozdány učitelkami na hodinách hudební nauky v jejichž rámci byly i vyplněny.

Odpovědi na otázky v dotazníku byly vyhodnoceny podle následující procedury:

1. Každá odpověď má svoji bodovou hodnotu:

„a)“ – 2 body

„b)“ – 1 bod

„c)“ – 0 bodů

2. Čím vyšší počet bodů, tím má daná skutečnost pro respondenta větší vliv.

Výjimku z celého dotazníku tvoří otázka číslo 25) „Baví Tě v hudební škole hra v orchestru, komorní hra, či hra v kapele?“, která obsahuje čtyři odpovědi. Na základě zkušenosti z předvýzkumu jsem totiž zařadil možnost d) „Na žádný z těchto předmětů nechodím“. Důvodem pro zařazení čtvrté odpovědi je skutečnost, že předměty hra v orchestru, komorní hra atd. jsou na ZUŠ realizovány až od vyšších ročníků. Zejména mladší žáci se tedy s těmito předměty ještě nesetkali. Metodologicky jsem tuto otázku vyřešil následovně: a) 2 body, b) 1 bod, c) 0 bodů, d) 0 bodů. Vycházím z toho, že když žák na žádný z výše uvedených předmětů nechodí, nemůžou mít tyto předměty na jeho motivaci žádný vliv.

### **Výpočet koeficientů vnitřní a vnější motivace**

Pro zjištění intenzity vnitřní a vnější motivace z hlediska docházky dětí do hudebního oboru ZUŠ byl použit následující postup:

1. Otázky 17, 19, 20, 22, 23, 24 jsou podkladem pro výpočet **koeficientu vnitřní motivace**.
2. Součtem bodů získaných odpověďmi na tyto otázky a následným vytvořením průměrů výzkumného vzorku získáme koeficient vnitřní motivace – **K I**.
3. Otázky 3, 8, 11, 13, 25, 26 jsou podkladem pro výpočet **koeficientu vnější motivace**.

4. Součtem bodů získaných odpověďmi na tyto otázky a následným vytvořením průměrů výzkumného vzorku získáme koeficient vnější motivace – **K II**.

Dodávám, že maximální možná hodnota, kterou může žák v souvislosti s měřením vnitřní motivace získat, činí 12 bodů. Stejná hodnota platí u měření motivace vnější.

### **Výpočet koeficientů jednotlivých motivačních vlivů**

Pro zjištění intenzity jednotlivých motivačních vlivů z hlediska docházky dětí do hudebního oboru ZUŠ byl použit následující postup:

1. Otázky 1 - 8 jsou podkladem pro výpočet **koeficientu vlivu rodiny**.
2. Součtem bodů získaných odpověďmi na tyto otázky a následným vytvořením průměrů výzkumného vzorku získáme koeficient vlivu rodiny – **K 1**.

Stejným způsobem získáme ostatní koeficienty. Mění se pouze otázky, které jsou podkladem pro výpočet jednotlivých koeficientů: koeficient vlivu učitele – **K 2** (otázky 9 – 16), koeficient vlivu hudby – **K 3** otázky (17 – 24), koeficient vlivu širšího sociálního okolí – **K 4** (otázky 25 – 32).

Dodejme, že maximální možná hodnota koeficientu, kterou může žák v souvislosti s měřením vlivu rodiny získat, činí 16 bodů. Stejná hodnota platí u měření ostatních motivačních vlivů.

Na závěr popisu výpočtu jednotlivých koeficientů dodávám důležitou poznámku. Hodnoty koeficientů vnitřní a vnější motivace nelze porovnávat s koeficienty jednotlivých motivačních vlivů. Hodnoty koeficientů lze porovnávat pouze v rámci jednotlivých částí výzkumu.

### **3.10. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám**

V souvislosti s celou prezentací a analýzou provedeného výzkumného šetření je nutné brát v úvahu fakt, že dotazník použitý ve výzkumu je vlastní konstrukce a neproběhla u něho standardizace. Výsledky celého šetření tak mohou být na základě výše zmíněných skutečností do jisté míry zkreslené. Jsem si také vědom toho, že rozdíly mezi hodnotami jednotlivých proměnných jsou často velmi malé. Na základě výše zmíněných skutečností si tudíž předkládané výzkumné šetření neklade v souvislosti s výzkumnými nálezy nárok na zevšeobecňování a zobecňující závěry v této oblasti.

Výzkumné šetření obsahuje dvě části. První částí je zaměřena na analýzu vnitřní a vnější motivace žáků hudebního oboru ZUŠ. Zajímala mne konkrétně intenzita vnitřní a vnější motivace a rozdíl mezi jejich naměřenými hodnotami.

V druhé části výzkumného šetření jsme se zaměřili na analýzu jednotlivých motivačních vlivů působících na žáky hudebního oboru ZUŠ. Byly srovnávány hodnoty čtyř koeficientů z hlediska intenzity vlivu, kterým na žáky působí. Jedná se o koeficient vlivu rodiny, koeficient vlivu učitele, koeficient vlivu hudby a koeficient vlivu sociálního okolí.

Výsledky jednotlivých měření první i druhé části výzkumu jsem srovnával z hlediska:

1. celého výzkumného vzorku žáků
2. pohlaví v rámci celého výzkumného vzorku
3. kategorie I (žáci ve věku 8 – 12 let) a II (žáci ve věku 13 – 17 let)
4. pohlaví v rámci kategorie I
5. pohlaví v rámci kategorie II

Nyní předkládáme výsledky výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám. Pro přehlednost uvádíme nejprve jednotlivé výzkumné problémy a pod nimi těmto

problémům odpovídající hypotézy. U každé hypotézy je uvedeno, zda se hypotéza potvrdila či nepotvrdila.

**1. Jaký vliv má věk a pohlaví žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ na typ motivace (vnější/vnitřní), která u něj ve vztahu k docházce do tohoto oboru převažuje?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H I U celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u celého vzorku respondentů.

**H 1 U dívek v rámci celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u dívek v rámci celého vzorku respondentů.

**H 2 U chlapců v rámci celého výzkumného vzorku žáků je poměr mezi vnitřní a vnější motivací vyrovnaný.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u chlapců v rámci celého vzorku respondentů.

**H II U žáků ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u žáků ve věku 8 – 12 let.

**H 1 U dívek ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u dívek ve věku 8 – 12 let.

**H 2 U chlapců ve věku 8 – 12 let převažuje vnější motivace.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnitřní motivace nad motivací vnější u chlapců ve věku 8 – 12 let.

**H III U žáků ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H 1 U dívek ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H 2 U chlapců ve věku 13 – 17 let převažuje vnitřní motivace.**

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší míru vnější motivace nad motivací vnitřní u chlapců ve věku 13 – 17 let.

**2. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci osmi až dvanáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H IV Největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let osobnost učitele.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H V V pořadí druhý největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let rodina.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H VI V pořadí třetí největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let samotná hudba a nástroj.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H VII Nejnižší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 8 – 12 let širší sociálního okolí.**

Hypotéza byla potvrzena.

3. Jaká je míra vlivu samotné hudby a hudebního nástroje, rodiny, osobnosti učitele a širšího sociálního okolí (kamarádi, oblíbení interpreti) na motivaci třinácti až sedmnáctiletých žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ?

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H VIII Největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let osobnost učitele.**

Hypotéza byla potvrzena.

**H IX V pořadí druhý největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let rodina.**

Hypotéza se nepotvrdila. Ve výzkumu se na druhém místě umístil vliv hudby u žáků ve věku 13 – 17 let.

**H X V pořadí třetí největší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má u žáků ve věku 13 – 17 let samotná hudba a nástroj.**

Hypotéza se nepotvrdila. Ve výzkumu se na třetím místě umístil vliv rodiny u žáků ve věku 13 – 17 let.

**H XI      Nejnižší vliv na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ má  
u žáků ve věku 13 – 17 let širší sociálního okolí.**

Hypotéza byla potvrzena.

Dále se budeme věnovat interpretaci výzkumných nálezů. Souhrnně můžeme konstatovat, že při hledání odpovědi na strukturu motivace žáků hudebního oboru ZUŠ přinesl rozbor výsledků motivačního dotazníku zajímavé informace, se kterými seznámíme čtenáře v následujících kapitolách.



### 3.10.1. První část výzkumu – analýza vnitřní a vnější motivace žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ

V první části výzkumného šetření jsem se zaměřil na analýzu vnitřní a vnější motivace žáků hudebního oboru ZUŠ. Zajímala mne konkrétně intenzita vnitřní a vnější motivace a rozdíl mezi jejich naměřenými hodnotami. Výsledky jednotlivých měření jsem poté analyzoval z hlediska:

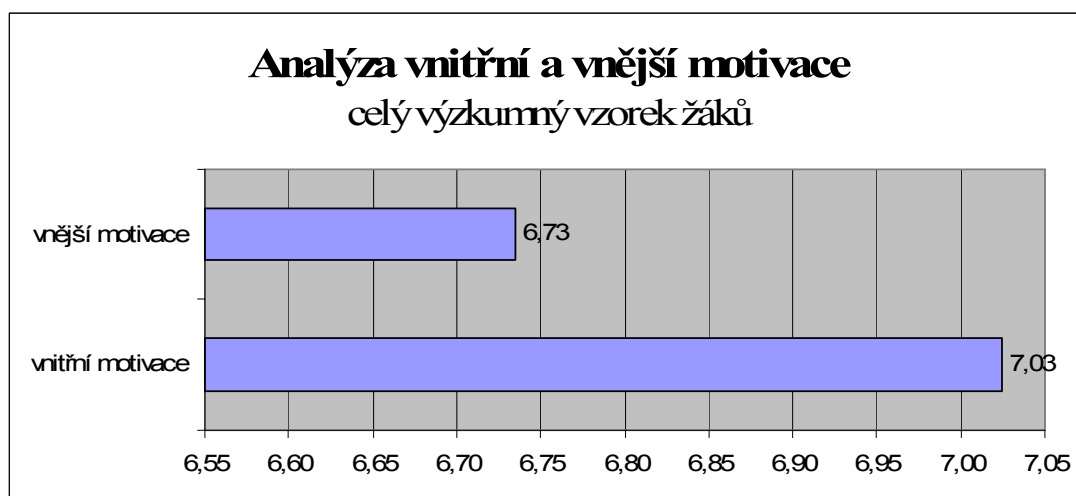
1. celého výzkumného vzorku žáků
2. pohlaví v rámci celého výzkumného vzorku žáků
3. kategorie I (chlapci a dívky ve věku 8 - 12 let) a kategorie II (chlapci a dívky ve věku 13 - 17 let)
4. pohlaví v rámci kategorie I
5. pohlaví v rámci kategorie II

#### Analýza vnitřní a vnější motivace celého výzkumného vzorku žáků

K I koeficient vnitřní motivace

K II koeficient vnější motivace

Žáci hudebního oboru ZUŠ	K I	K II
celý výzkumný vzorek žáků	7,03	6,73



Výsledky výzkumu celého vzorku žáků navštěvujících hudební obor ZUŠ ukázali potěšující skutečnost ohledně míry vnitřní motivace. Ta totiž převažuje nad motivací vnější. Koeficient vnitřní motivace činí 7,03 bodu, vnější motivace má hodnotu 6,73 bodu.

Z výše zmíněných nálezů je tedy patrné, že míra námi preferované vnitřní motivace dosáhla dobrých výsledků. Chování žáků ve směru provozování hudby je podle naměřených hodnot výzkumu více jak z poloviny autodeterminované. Poměrně vysoká hodnota koeficientu vnitřní motivace vypovídá podle mého názoru o skutečnosti, že žáci ZUŠ radí hudbu a hru na nástroj do sféry svých zájmů. Hudba má tedy pro ně pozitivní hodnotový a snad i emocionální aspekt v souvislosti s jejich koníčky.

Vnější motivace dosáhla také relativně vysokých hodnot. Na základě těchto zjištění se můžeme domnívat, že chceme-li ovlivňovat motivaci žáků ke hře na hudební nástroj a k hudbě, je třeba zapojit také vnější motivační faktory. Vnějšími motivačními faktory rozumíme vlivy, které působí z okolního světa na mladé muzikanty ve směru učít se hrát na hudební nástroj.

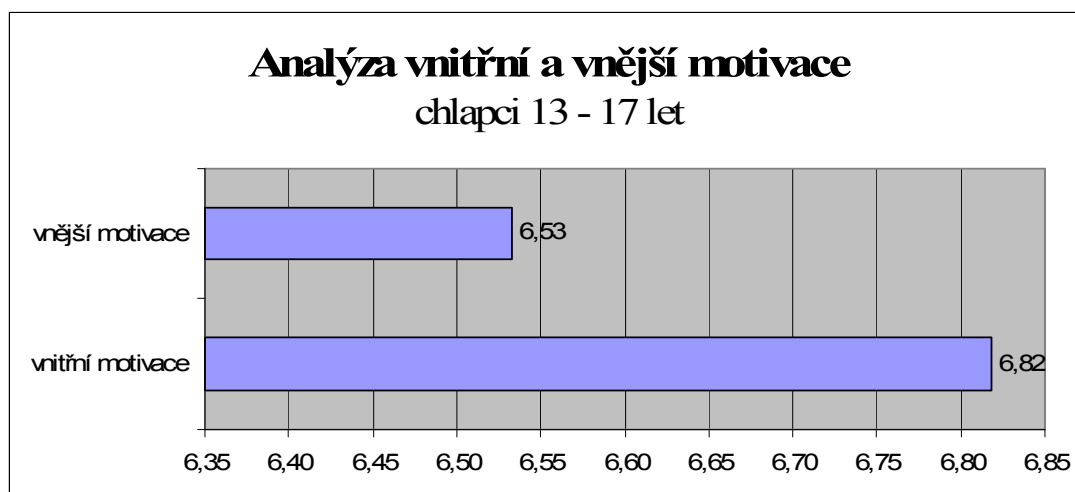
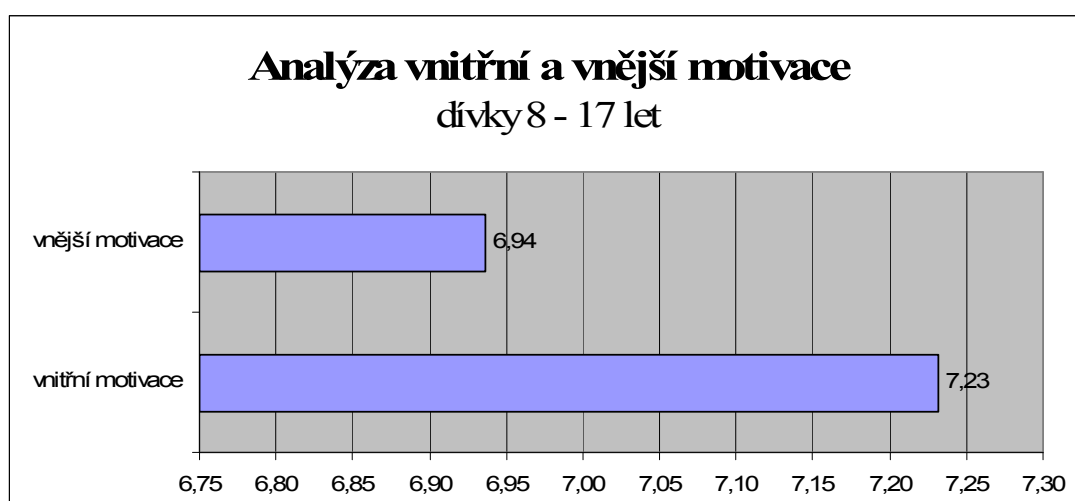
Ve vztahu k výzkumnému šetření je nutné zmínit také fakt, že rozdíl v hodnotách koeficientů vnitřní a vnější motivace je pouhých 0,3 bodu. Vnější motivace podle výzkumného nálezu hraje u žáků hudebního oboru tedy také významnou roli. Důležité pro mne jako pro učitele je ale znát strukturu této vnější motivace. Znalost vnějších motivačních vlivů a jejich kultivace totiž mohou pomoci žákům k pozvolnému přechodu k motivaci vnitřní a tedy ke zvyšování vnitřní autoregulace. S vlivy působícími na vnější motivaci výzkumného vzorku žáků včetně jejich síly se seznámíme v další části výzkumné zprávy. Nyní bude zajímavé porovnat vnitřní a vnější aspekty motivace u žáků hudebního oboru na ZUŠ z hlediska pohlaví.

**Analýza vnitřní a vnější motivace z hlediska pohlaví v rámci celého výzkumného vzorku žáků**

K I koeficient vnitřní motivace

K II koeficient vnější motivace

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K I</b>	<b>K II</b>
dívky 8 - 17 let	7,23	6,94
chlapci 8 - 17 let	6,82	6,53



Zajímavý výsledek přináší srovnání pohledu dívek a chlapců na vnitřní a vnější motivaci. Zde je možné s potěšením opět konstatovat, že u chlapců i dívek převažuje vnitřní motivace nad vnější. Koeficient vnitřní motivace má u dívek hodnotu 7,23 bodu a u chlapců 6,82 bodu. Z výsledků je však patrný rozdíl z hlediska pohlaví v naměřených hodnotách koeficientu vnitřní motivace. Ten činí 0,41 bodu ve prospěch vyšší hodnoty vnitřní motivace dívek. Zjištěná skutečnost může podle mého názoru souviset s vyšší potřebou citových a emocionálních prožitků dívek. Představa citlivých, emocionálních žen a silných nezávislých mužů, kteří své emoce nedávají okolí znát, stále v naší společnosti přetrvává, i když v menším měřítku než v dřívějších dobách. V tomto kontextu se hudba, jako silný emocionální ventil příliš neslučuje s výše zmíněnou tradicí. Interpretaci výše zmíněných výsledků podporuje také fakt, že hodnotu vnitřní motivace ve vztahu k věku žákyň zvyšuje především kategorie dívek ve věku od 13 do 17 let. Právě v tomto věku dochází totiž k prohlubování citového života a rostoucímu sklonu k introverzi. Hudba se pro dospívající může stát prostředkem pro vyjádření vlastních prožitků a pomocníkem k sebepoznání. Dívky jsou podle mého názoru obecně také aktivnější.

Tímto se dostáváme k naměřeným hodnotám koeficientu vnější motivace, jejichž hodnota činí u dívek 6,94 a u chlapců 6,53 bodu. Opět byla zaznamenána vyšší hodnota tentokrát vnější motivace u dívek. Rozdíl zde činí opět 0,41 bodu. Vyšší hodnota vnější motivace může souviset s vyšší potřebou sounáležitosti a pozitivních vztahů u dívek. Chlapci mohou být v tomto směru více nezávislí, naopak s vyšší potřebou autonomie. Směřují více „svojí“ cestou a nenechají se tolik ovlivnit okolím.

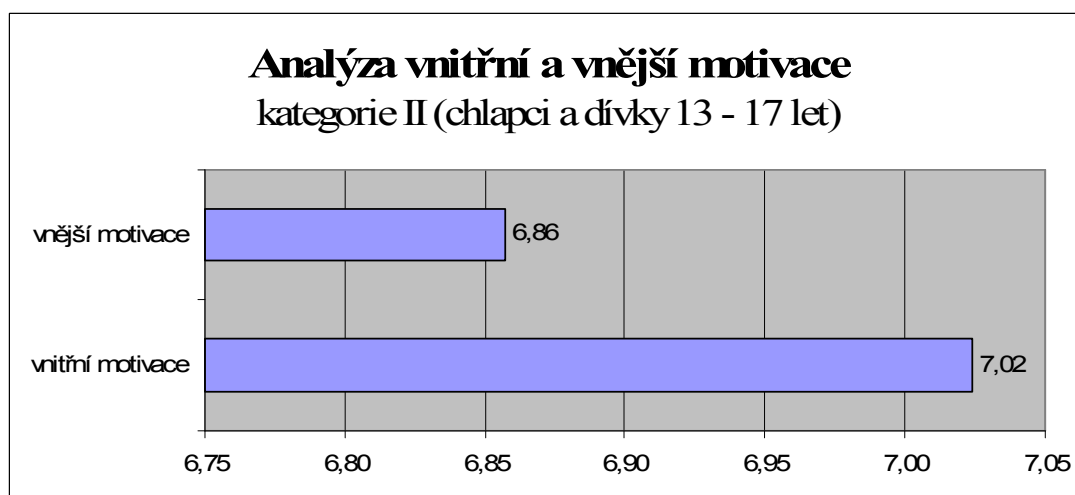
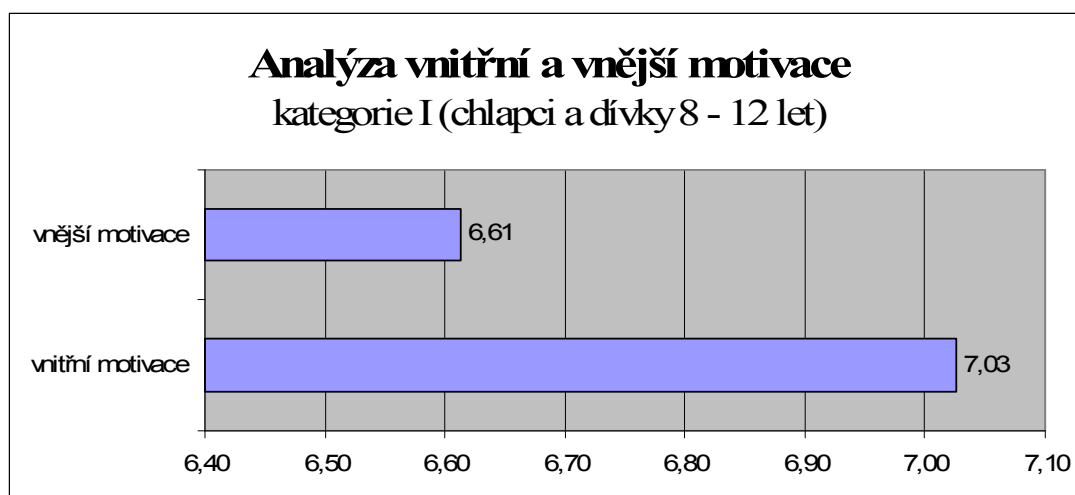
Vnitřní motivaci dívek může v docházce do ZUŠ vhodně doplňovat vnější motivace v podobě sítě vytvořených sociálních kontaktů. Vysokou míru vnější motivace dívek dokazuje skutečnost že naměřená hodnota 6,94 bodu se stává druhou nejvyšší naměřenou hodnotou vnější motivace v rámci všech měření.

### Analýza vnitřní a vnější motivace z hlediska kategorie I a II

K I koeficient vnitřní motivace

K II koeficient vnější motivace

Žáci hudebního oboru ZUŠ	K I	K II
kategorie I (chlapci a dívky 8 - 12 let)	7,03	6,61
kategorie II (chlapci a dívky 13 - 17 let)	7,02	6,86



Zajímavý výsledek přináší srovnání pohledu žáků ve věku od osmi do dvanácti let (kategorie I) a žáků ve věku od třinácti do sedmnácti let (kategorie II) na vnitřní a vnější motivaci. Výsledky šetření ukázaly, že u obou kategorií převládá vnitřní

motivace nad vnější. Koeficient vnitřní motivace činí u kategorie I 7,03 bodu a u kategorie II 7,02 bodu. Z výzkumného nálezu je patrné, že výsledky míry tohoto typu motivace kategorie I a II jsou v podstatě shodné. Rozdíl v hodnotách koeficientu činí totiž pouhých 0,01 bodu.

Na základě poznatků z vývojové psychologie lze předpokládat, že hodnota koeficientu vnitřní motivace bude vyšší u kategorie II. U kategorie I jsem předpokládal vyšší míru vnější motivace nad vnitřní. V tomto směru jsem stanovil i výzkumné hypotézy. V podstatě shodné nálezy vnitřní motivace obou kategorií podle mého názoru ukazují, že zájem malých dětí o hudbu je přítomen hned od počátku docházky do hudebního oboru ZUŠ a vnější vlivy jsou zde podpůrnou, nikoli však rozhodující složkou. Samozřejmě vliv rodiny je zde velmi důležitý. Tímto konstatování jsem chtěl pouze prezentovat své stanovisko, že pokud by u dětí ve věku 8 – 12 let nebyl přítomen zájem o hudbu, rodiče v současné době by zřejmě netrvali na docházce svých potomků do ZUŠ. Další příčinu relativně vysoké hodnoty vnitřní motivace u kategorie I vidím ve skutečnosti, že mladší žáci jsou spontánní a projevují ve srovnání s žáky staršími ještě menší kritičnost, rezervovanost a odstup v souvislosti s odpověďmi na otázky v dotazníku. Starší, dospívající žáci jsou již mnohem kritičtější především vůči okolí a mnohdy se v tomto období snižuje zájem v podstatě o jakoukoli činnost. Tímto bych vysvětlil nižší hodnotu vnitřní motivace u kategorie II oproti mému původnímu předpokladu.

Zatímco koeficient vnější motivace činí u kategorie I 6,61, u kategorie II je to 6,86 bodu. Rozdíl je zde mírných 0,25 bodu a souvisí podle mého názoru s vyšší potřebou začlenění třinácti až sedmnáctiletých do skupiny vrstevníků. Vzhledem k tomu, že skupinu vrstevníků na ZUŠ spojuje zájem o hudbu, viděl bych tento druh začlenění jako pozitivní faktor posilující rezistenci dospívajících vůči negativním sociálním vlivům.

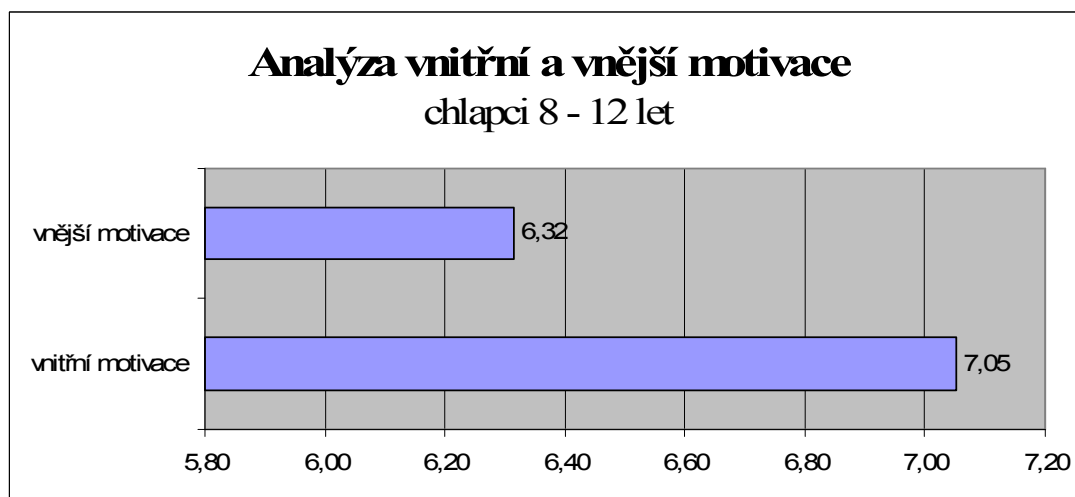
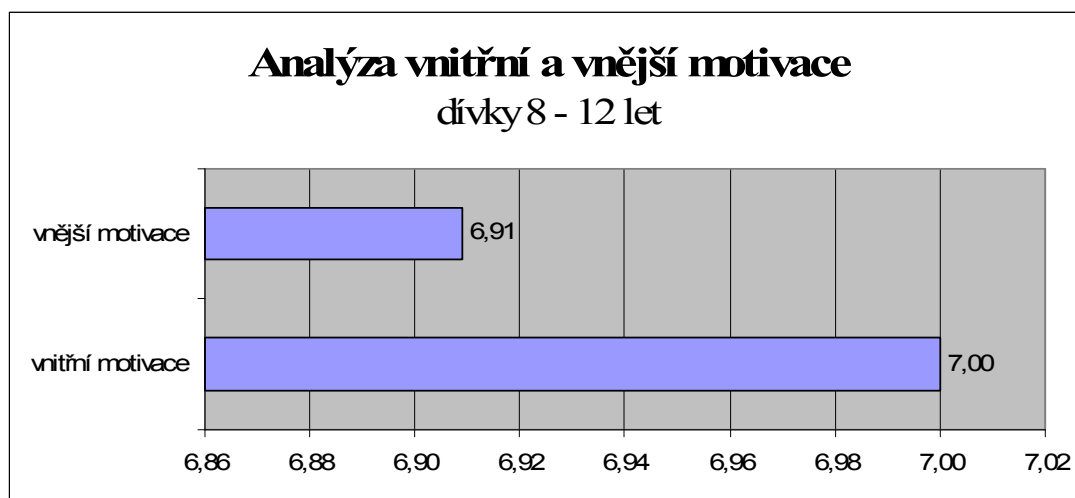
Další zajímavé nálezy přináší rozbor vnitřní a vnější motivace z hlediska pohlaví v rámci kategorie osmi až dvanáctiletých žáků.

### Analýza vnitřní a vnější motivace z hlediska pohlaví v rámci kategorie I

K I koeficient vnitřní motivace

K II koeficient vnější motivace

Žáci hudebního oboru ZUŠ	K I	K II
dívky 8 - 12 let	7,00	6,91
chlapci 8 - 12 let	7,05	6,32



Při mapování vnitřních a vnějších aspektů motivace jsem srovnával také dívky a chlapce v rámci obou kategorií. Nejprve bych se zaměřil na porovnání chlapců a dívek v rámci kategorie I. Koeficient vnitřní motivace činí u dívek zařazených v kategorii I 7,00 a u chlapců 7,05. Jak je patrné z výsledku, je míra vnitřní motivace

u osmi až dvanáctiletých z hlediska pohlaví přibližně stejná. Zajímavé zjištění nacházím ale především v koeficientu vnitřní motivace u chlapců kategorie I, který se svými 7,05 bodu je nejvyšší naměřenou hodnotou v celém výzkumu. Podle tohoto nálezu existuje u chlapců vysoká míra vnitřní podpory k aktivnímu provozování hudby. Chování je tedy z velké míry autodeterminované. V podstatě můžeme to samé říci o dívkách této kategorie, protože jejich naměřená hodnota vnitřní motivace je o pouhých 0,05 bodu nižší. V této souvislosti by bylo zajímavé vědět, jaká potřeba případně potřeby ve vztahu k autodeterminační teorii u této kategorie dominují a jestli je zde patrný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Připomeňme, že se jedná o potřeby kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie.

Nyní obraťme pozornost na měření vnější motivace. Zde jsou znatelné větší rozdíly mezi chlapci a dívkami v naměřených hodnotách. Zatímco u děvčat je koeficient vnější motivace 6,91, u chlapců 6,32. Tento výsledek bych opět interpretoval v souvislosti s adaptabilnějším chováním dívek v sociálním kontextu. V souvislosti s relativně vysokými hodnotami vnější i vnitřní motivace, které byly naměřeny u dívek, bych viděl příčinu tohoto stavu následovně. Je totiž možné, že potřeba sounáležitosti situovaná v měření vnější motivace, se u dívek může zpětně odrážet i v jejich motivaci vnitřní. Tím by se daly vysvětlit právě relativně vysoké koeficienty obou motivačních profilů.

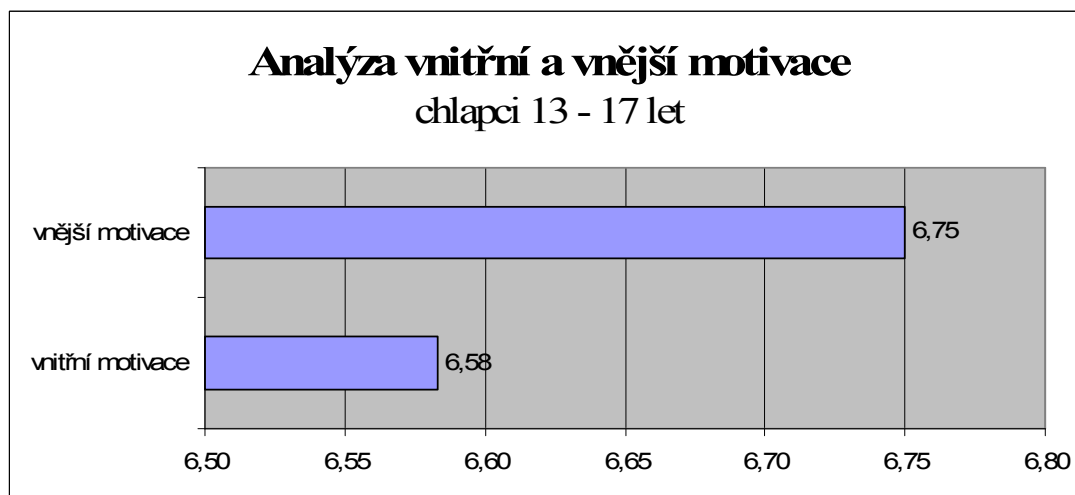
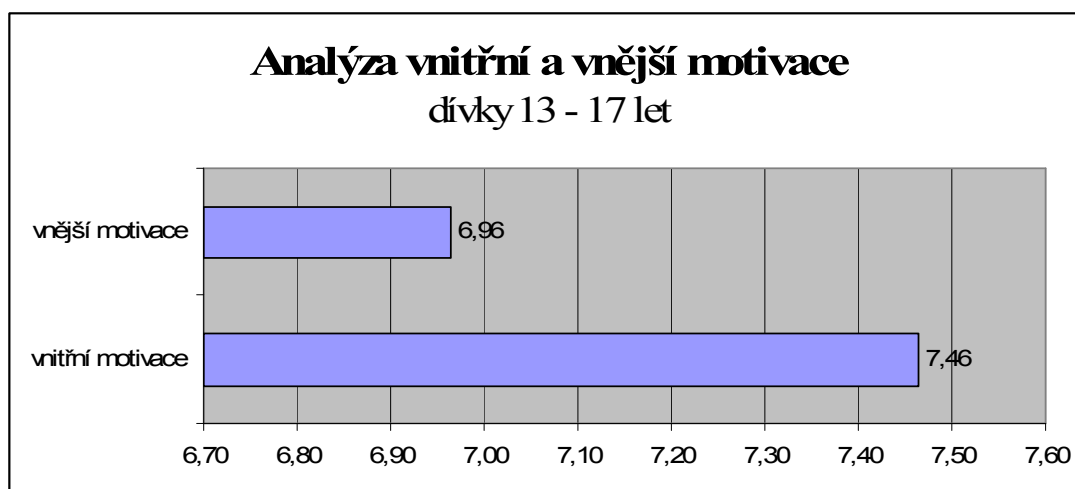


### Analýza vnitřní a vnější motivace z hlediska pohlaví v rámci kategorie II

K I koeficient vnitřní motivace

K II koeficient vnější motivace

Žáci hudebního oboru ZUŠ	K I	K II
dívky 13 - 17 let	7,46	6,96
chlapci 13 - 17 let	6,58	6,75



Nyní jsme se dostali ke srovnání chlapců a dívek ve věku 13 – 17 let z hlediska vnitřní a vnější motivace. Zde upoutá pozornost především vysoká hodnota koeficientu vnitřní motivace u dívek – 7,46 bodu. Jedná se o nejvyšší naměřenou hodnotu vnitřní motivace z celého výzkumu. Oproti tomu chlapcům byl naměřen

nejnižší podíl vnitřní motivace ze všech sledovaných vzorků – koeficient vnitřní motivace dosahuje pouhých 6,58 bodu. Rozdíl činí 0,88 bodu, což je opět nejvyšší naměřená hodnota mezi srovnávanými vzorky. Navíc chlapci ve věku od třinácti do sedmnácti let se stávají jedinou skupinou v rámci celého výzkumu, u které převažuje vnější motivace nad vnitřní. Více poodhalit tuto skutečnost by nám mohla druhá část výzkumu, která se zaměřuje na zmapování jednotlivých motivačních vlivů.

Co se týče vnější motivace, nejsou mezi chlapci a dívkami tak velké rozdíly v naměřených hodnotách. Koeficient vnější motivace u dívek dosáhl úrovně 6,96, u chlapců 6,75 bodu. Rozdíl tedy činí 0,21 bodu. Jinak ale vypadá srovnání hodnot vnitřní a vnější motivace u dívek. Rozdíl zde činí 0,5 bodu, což představuje nejvyšší rozdíl v rámci všech měření vůbec. Z těchto výsledků vyplývá, že skupina dívek ve věku od 13 do 17 let navštěvuje hudební obor ZUŠ ze všech skupin nejvíce kvůli hudbě samotné, prostřednictvím níž uspokojuje podle mého názoru především estetické potřeby. Aktivní provozování hudby jim pomáhá vtělit své emoce do hudebního díla a skrze tento proces porozumět i samy sobě.

### **Shrnutí první části výzkumu**

Na základě výsledků první části výzkumného šetření můžeme konstatovat, že z devíti měření vnitřní a vnější motivace převažovala u osmi měření motivace vnitřní, u jednoho potom motivace vnější.

Vezmeme-li celý výzkumný vzorek chlapců (chlapce kategorie I a II) převažuje u nich vnitřní motivace. Jinak ale vypadají výsledky měření chlapců v rámci jednotlivých kategorií. Zatímco u chlapců kategorie I je zřetelný rozdíl ve prospěch vnitřní motivace – rozdíl mezi koeficienty vnitřní a vnější motivace je 0,73 bodu, u chlapců kategorie II hraje větší úlohu motivace vnější. Rozdíl je zde ve prospěch vnější motivace ale nižší – jen 0,17 bodu.

Další měření ve prospěch vnitřní motivace bylo zjištěno překvapivě u kategorie I. Rozdíl ve prospěch vnitřní motivace zde činí 0,42 bodu. Dívky i chlapci této kategorie hodnotili výše vnitřní motivaci. O chlapcích jsme již mluvili, u dívek byl

rozdíl ve prospěch vnitřní motivace nejnižší ze všech sledovaných měření první části výzkumu – 0,09 bodu.

Mám-li shrnout první část výzkumného šetření, mohu konstatovat, že vnitřní motivace ve většině případů převažuje nad motivací vnější. Optimistické nálezy v souvislosti s mírou vnitřní motivace svědčí podle mého názoru o hudebním zájmu dětí navštěvujících hudební obor ZUŠ.

### **3.10.2. Druhá část výzkumu – analýza jednotlivých vlivů na motivaci žáka k docházce do hudebního oboru ZUŠ**

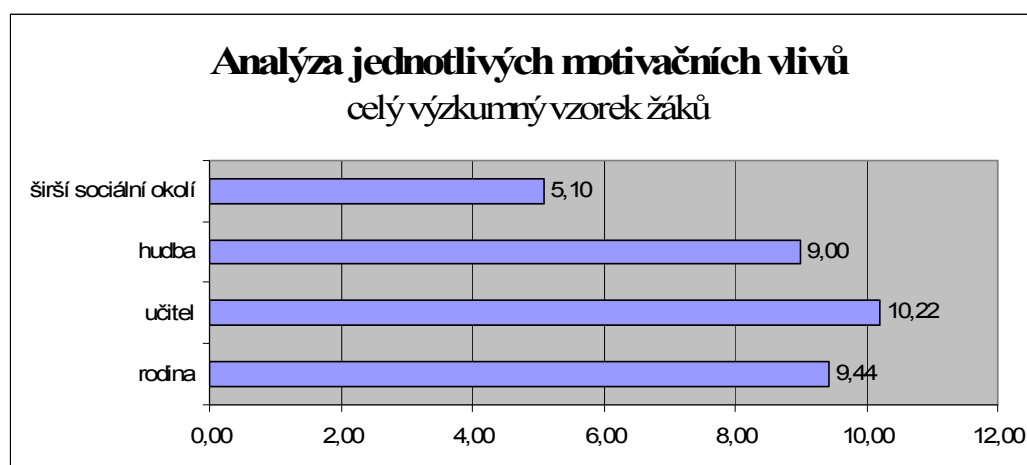
V druhé části výzkumného šetření jsem se zaměřil na analýzu jednotlivých motivačních vlivů působících na žáky hudebního oboru ZUŠ. Srovnával jsem hodnoty čtyř koeficientů z hlediska intenzity vlivu, kterým na žáky působí. Jedná se o koeficient vlivu rodiny, koeficient vlivu učitele, koeficient vlivu hudby a koeficient vlivu sociálního okolí. Výsledky jednotlivých měření jsem stejně jako v první části výzkumu poté analyzoval z hlediska:

1. celého výzkumného vzorku žáků
2. pohlaví v rámci celého výzkumného vzorku žáků
3. kategorie I (chlapci a dívky ve věku 8 - 12 let) a kategorie II (chlapci a dívky ve věku 13 - 17 let)
4. pohlaví v rámci kategorie I
5. pohlaví v rámci kategorie II

### **Analýza jednotlivých motivačních vlivů celého výzkumného vzorku žáků**

- K 1 koeficient vlivu rodiny  
K 2 koeficient vlivu učitele  
K 3 koeficient vlivu hudby  
K 4 koeficient vlivu širšího sociálního okolí

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K 1</b>	<b>K 2</b>	<b>K 3</b>	<b>K 4</b>
celý výzkumný vzorek žáků	9,44	10,22	9,00	5,10



Výsledky výzkumu celého vzorku žáků navštěvujících hudební obor ZUŠ upozornili na rozhodující vliv učitele z pohledu žáků v procesu hudebního vzdělávání. Koeficient vlivu učitele má se svými 10,22 body nejvyšší hodnotu ze všech sledovaných proměnných. Příčinu vysoké míry vlivu učitele bych interpretoval v souvislosti s individuální výukou probíhající na hudebním oboru ZUŠ. Na základě skutečnosti, že žák je přítomen každý týden po dobu 45 minut sám na hodině nástroje, se vytváří mezi ním a učitelem patrně intenzivnější, osobnější vztah s výraznějším motivačním účinkem, než tomu bývá v kolektivní výuce. Vědomí žáka, že se někdo po tři čtvrtě hodiny věnuje jenom jemu, zvyšuje podle mého názoru motivaci žáka a také vliv učitele.

Druhá nejvyšší hodnota byla zaznamenána u koeficientu vlivu rodiny, který činí 9,44 bodu. Rodina jakožto základní činitel ve vývoji dítěte hraje důležitou roli v rozvoji zájmů a tudíž je tento výsledek v souladu s očekáváním.

Na třetím místě ve vztahu k naměřeným hodnotám žáci celého výzkumného vzorku umístili vliv hudby. Hodnota koeficientu činí 9,00 bodu. Z nálezu je tedy patrné, že míra vlivu aktivního provozování hudby dosáhla opět potěšujících výsledků. Poměrně vysoký koeficient vlivu hudby koresponduje s převažující mírou vnitřní motivace.

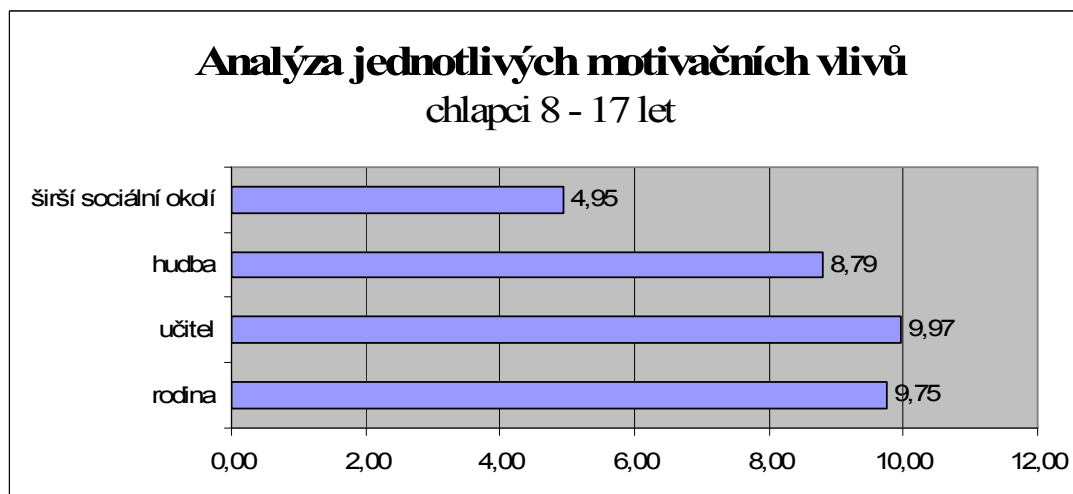
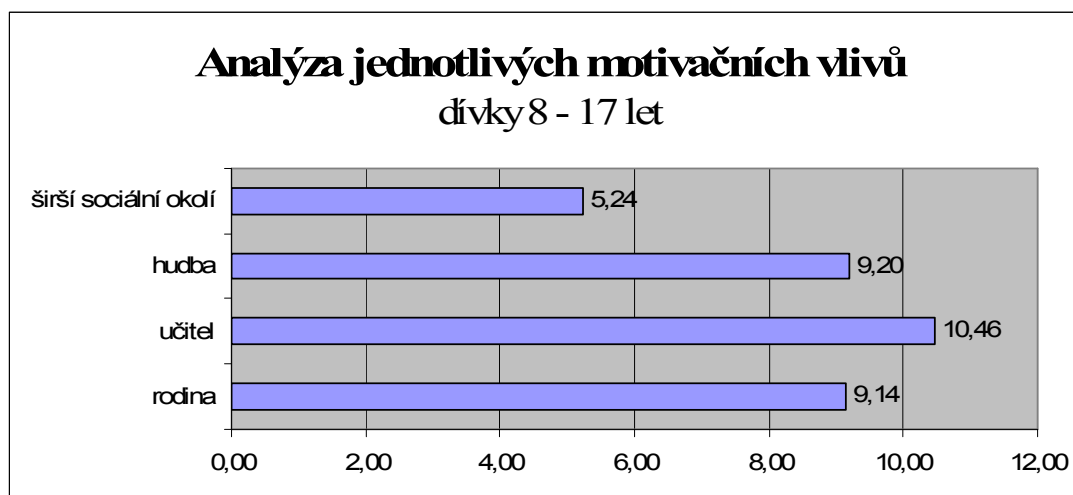
Nejslabší vliv má podle názoru všech respondentů na docházku do hudebního oboru ZUŠ širší sociální okolí. Hodnota tohoto koeficientu činí 5,10 bodu. Zde je patrný největší propad oproti hodnotám ostatních koeficientů. Z výsledku podle mého názoru vyplývá, že potřebu sounáležitosti a potřebu pozitivních vztahů saturují žáci především prostřednictvím učitele hudby a rodiny. Méně potom prostřednictvím širšího sociálního okolí reprezentovaného kamarády a spolužáky.

V následující analýze se zaměřím na rozdíly v názorech na míru vlivu jednotlivých proměnných mezi chlapci a dívkami v rámci celého výzkumného vzorku žáků.

**Analýza jednotlivých motivačních vlivů z hlediska pohlaví v rámci celého výzkumného vzorku žáků**

- K 1 koeficient vlivu rodiny  
 K 2 koeficient vlivu učitele  
 K 3 koeficient vlivu hudby  
 K 4 koeficient vlivu širšího sociálního okolí

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K 1</b>	<b>K 2</b>	<b>K 3</b>	<b>K 4</b>
dívky 8 - 17 let	9,14	10,46	9,20	5,24
chlapci 8 - 17 let	9,75	9,97	8,79	4,95



V této části zaměřím pozornost na srovnání pohledu chlapců a dívek na míru, kterou přisuzují jednotlivým motivačním vlivům. Pořadí vlivů se oproti celému vzorku žáků nemění. Na prvním místě zůstává u chlapců i dívek učitel, na druhém rodina, na třetím hudba a na čtvrtém širší sociální okolí. Rozdíl je ale patrný v naměřených hodnotách jednotlivých koeficientů motivačních vlivů.

Koeficient vlivu učitele činí u dívek 10,46 a u chlapců 9,97 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,49 bodu ve prospěch vyššího vlivu učitele na motivaci u dívek. Dívky mají tedy pravděpodobně vyšší potřebu pozitivního vztahu k učiteli nežli chlapci.

Druhá nejvyšší hodnota byla u chlapců i dívek zaznamenána u koeficientu vlivu rodiny. Ten má u dívek hodnotu 9,14 bodu, u chlapců pak 9,75 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,61 bodu ve prospěch vyššího vlivu rodiny na motivaci u chlapců. Poměrně vysoký rozdíl mezi chlapci a dívkami v pohledu na tuto problematiku vypovídá podle mého názoru o tom, že vnější motivace v podobě motivace sociální hraje u obou pohlaví důležitou roli, jsou zde však patrné difference v její struktuře. Není vyloučené, že větší iniciativa rodičů, kterou chlapci pocítují, není jen jejich subjektivní názor. Možná projevují chlapci z pohledu jejich rodičů doma nižší aktivitu v oblasti hudby a tak se je snaží různými formami podpořit. Zajímají se o to, co v ZUŠ probírají a jak prospívají ve hře na nástroj. Zajímavé by bylo zjistit, jestli vliv rodiny pocítují chlapci a dívky jako pozitivní, nebo zda se zde najde také rozdíl.

Na třetím místě ve vztahu k naměřeným hodnotám se u obou pohlaví umístil vliv hudby. Hodnota koeficientu činí 9,20 bodu u dívek a 8,79 bodu u chlapců. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,41 bodu ve prospěch vyššího vlivu hudby na motivaci u děvčat. Na tomto místě bych rád uvedl, že v hodnotách koeficientů vlivu hudby jsou patrné značné rozdíly mezi chlapci v kategorii I (8 – 12 let) a kategorií II (13 – 17 let). Obdobně je tomu v kategoriích u děvčat. Z celkových výsledků se ale domnívám, že hudba, alespoň co se týče kvantitativního hlediska, oslovuje ve větší míře dívky.

Nejslabší vliv má podle názoru dívek i chlapců na docházku do hudebního oboru ZUŠ opět širší sociální okolí. Hodnota tohoto koeficientu činí u dívek 5,24 bodu, u chlapců 4,95 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,29 bodu ve prospěch vyššího vlivu širšího sociálního okolí na motivaci u děvčat. Z výsledku vyplývá, že potřebu pozitivních vztahů formou sdílení společného zájmu – aktivního provozování hudby ale i rozhovorech o hudbě – uspokojují prostřednictvím širšího sociálního okolí více dívky.

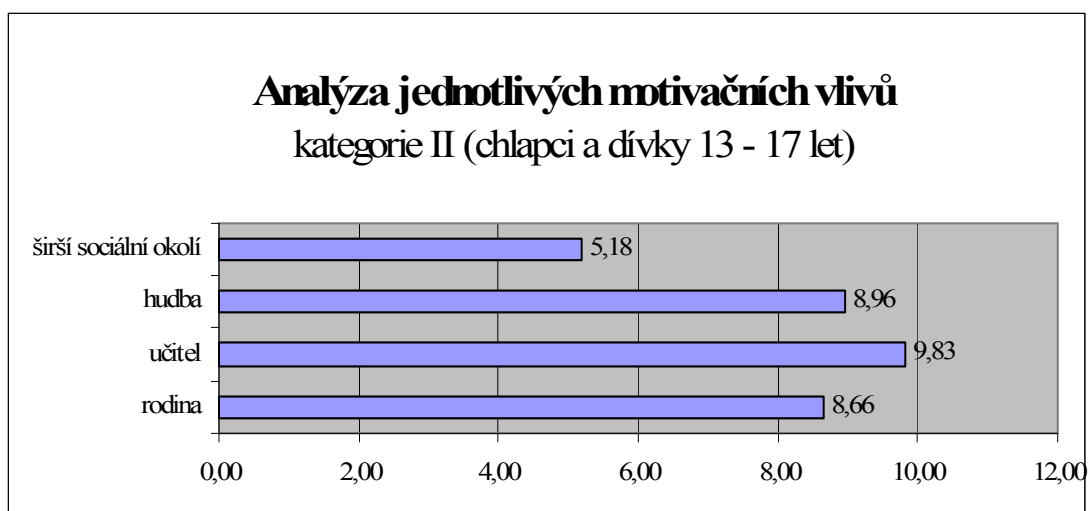
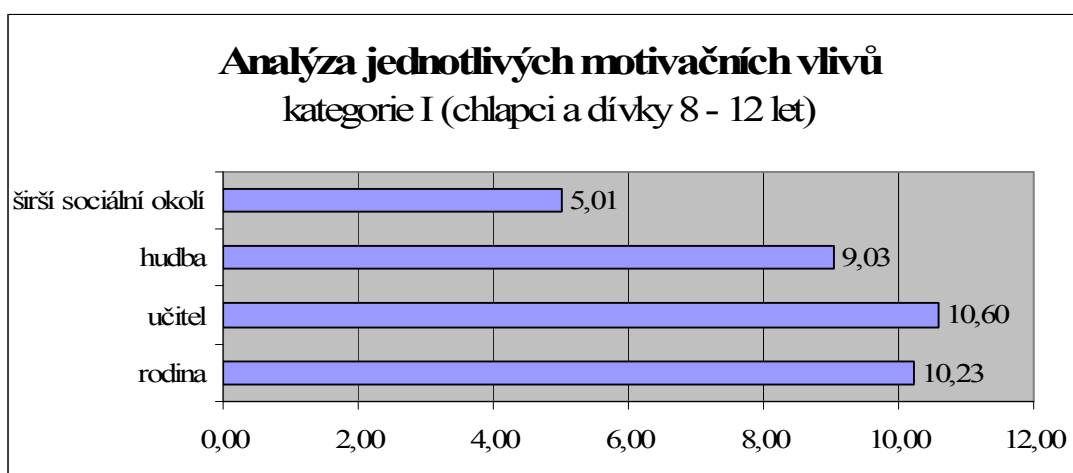
Dále budou analyzovány rozdíly v názorech na míru vlivu jednotlivých proměnných mezi osmi až dvanáctiletými (kategorií I) a třinácti až sedmnáctiletými (kategorie II) žáky.



### Analýza jednotlivých motivačních vlivů hlediska kategorie I a II

- K 1 koeficient vlivu rodiny  
 K 2 koeficient vlivu učitele  
 K 3 koeficient vlivu hudby  
 K 4 koeficient vlivu širšího sociálního okolí

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K 1</b>	<b>K 2</b>	<b>K 3</b>	<b>K 4</b>
kategorie I (chlapci a dívky 8 - 12 let)	10,23	10,60	9,03	5,01
kategorie II (chlapci a dívky 13 - 17 let)	8,66	9,83	8,96	5,18



Nynějším předmětem analýzy motivačních vlivů se stává srovnání pohledu žáků ve věku od osmi do dvanácti let (kategorie I) a žáků ve věku od třinácti do

sedmnácti let (kategorie II) na jednotlivé motivační vlivy. Výsledky šetření ukázaly rozdílný pohled těchto dvou kategorií nejen z hlediska naměřených hodnot koeficientů, ale i ve vztahu k pořadí důležitosti jednotlivých vlivů. Zatímco u kategorie I pořadí vlivů zůstává stejné, u kategorie II dochází k přesunu vlivu hudby před vliv rodiny. První místo tedy zaujímá u obou kategorií učitel. Druhé místo zaujímá u kategorie I rodina, u kategorie II však zaujímá podle naměřených hodnot vyšší důležitost hudba. Na třetím místě se u kategorie I umístila hudba, u kategorie II rodina a na čtvrté pozici zůstává u obou kategorií širší sociální okolí.

Podívejme se nyní na koeficient vlivu učitele. Ten má hodnotu 10,60 bodu u kategorie I a 9,83 bodu u kategorie II. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,77 bodu ve prospěch vyššího vlivu učitele na motivaci u kategorie I. Žáci ve věku 8 – 12 let mají podle naměřených hodnot vyšší potřebu pozitivního vztahu k učiteli nežli třinácti až sedmnáctiletí. Zde se patrně jedná o vyšší potřebu autonomie, která jim (žákům) může být samotnými učiteli poskytována (např. volný výběr skladeb).

Vliv rodiny, jak bylo zmíněno výše, se u osmi až dvanáctiletých umístil na druhém, u třinácti až sedmnáctiletých až na třetím místě. Hodnoty koeficientu vlivu rodiny činí u kategorie I 10,23 bodu, u kategorie II pak 8,66 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 1,57 bodu ve prospěch vyššího vlivu rodiny na motivaci u kategorie I a stává se tak nejvyšší naměřenou hodnotou mezi srovnávanými výzkumnými vzorky. Vyšší vliv rodiny u žáků osmi až dvanáctiletých jsem předpokládal a koresponduje s poznatky vývojové psychologie. Zde je popisován proces odpoutávání se od rodiny s postupujícím věkem dítěte.

Vliv hudby se ve vztahu k naměřeným hodnotám umístil u kategorie I na třetím, u kategorie II potom na druhém místě. Hodnota koeficientu vlivu hudby činí 9,03 bodu u kategorie I a 8,96 bodu u kategorie II. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,07 bodu ve prospěch vyššího vlivu hudby na motivaci u kategorie I. Tento stav vyplývá z naměřených vysokých hodnot koeficientů vlivu učitele i rodiny u kategorie I. To svědčí v porovnání s kategorií II o celkově větší otevřenosti osmi až dvanáctiletých působení jak učitele tak rodiny a hudby. Třinácti až sedmnáctiletí si již ponechávají

kritičtější odstup vůči autoritám, což opět koresponduje s poznatky vývojové psychologie.

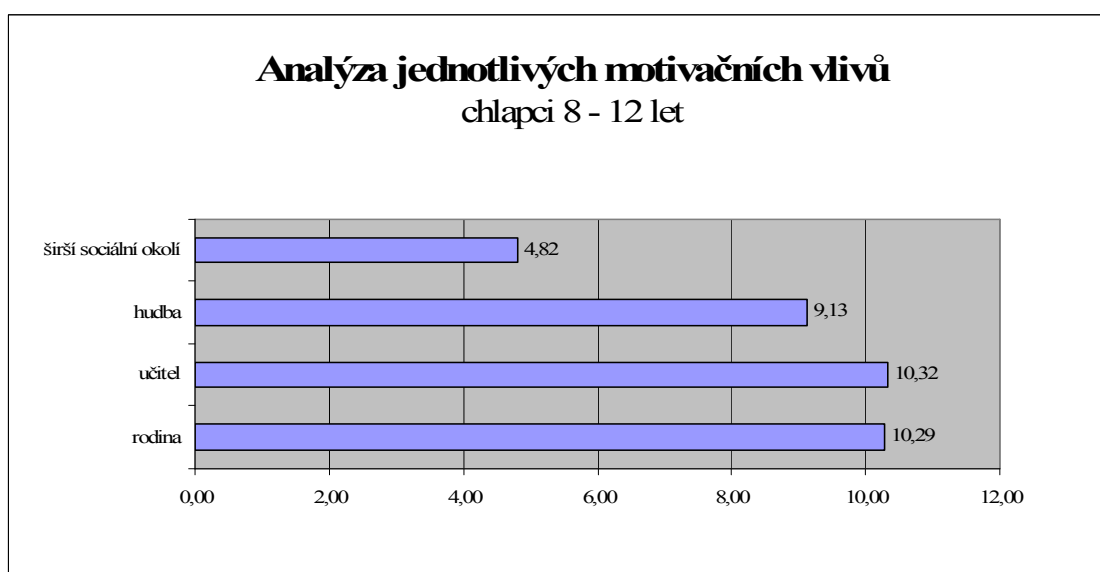
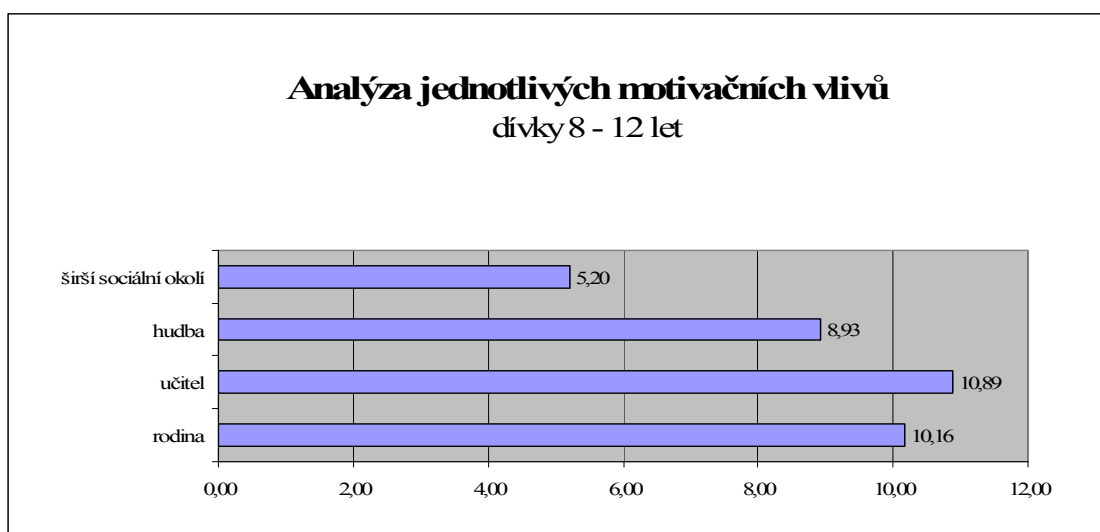
Nejslabší vliv má podle názoru obou kategorií na docházku do hudebního oboru ZUŠ opět širší sociální okolí. Hodnota tohoto koeficientu činí u kategorie I 5,01 bodu, u kategorie II 5,18 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,17 bodu ve prospěch vyššího vlivu širšího sociálního okolí na motivaci u kategorie II. Širší sociální okolí hraje u třinácti až sedmnáctiletých mírně významnější úlohu nežli u osmi až dvanáctiletých. Dospívající se zřejmě více ztotožňují s okolím vrstevníků ale také s oblíbenými interprety což jsem předpokládal.

V další části prezentace výzkumných nálezů se zaměřím na rozdíly v názorech na míru vlivu jednotlivých proměnných mezi chlapci a dívkami ve věku osm až dvanáct let (kategorie I).

### Analýza jednotlivých motivačních vlivů z hlediska pohlaví v rámci kategorie I

- K 1 koeficient vlivu rodiny  
 K 2 koeficient vlivu učitele  
 K 3 koeficient vlivu hudby  
 K 4 koeficient vlivu širšího sociálního okolí

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K 1</b>	<b>K 2</b>	<b>K 3</b>	<b>K 4</b>
dívky 8 - 12 let	10,16	10,89	8,93	5,20
chlapci 8 - 12 let	10,29	10,32	9,13	4,82



Stejným způsobem jako v první části výzkumu jsem při mapování jednotlivých motivačních vlivů srovnával také dívky a chlapce v rámci jednotlivých kategorií. Nejprve se zaměřím na porovnání chlapců a dívek v rámci kategorie I. Pořadí vlivů je u dívek i chlapců stejné a oproti celému vzorku žáků se nemění. Pořadí motivačních vlivů podle naměřených hodnot koeficientů je tedy učitel, rodina, hudba a širší sociální okolí.

Koeficient vlivu učitele má u dívek ve věku osm až dvanáct let hodnotu 10,89 a u chlapců 10,32 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,57 bodu opět ve prospěch vyššího vlivu učitele na motivaci u dívek. U dívek ve věku osm až dvanáct let byla naměřena vůbec nejvyšší hodnota tohoto koeficientu v rámci všech měření. Výsledky měření vlivu učitele zatím ukázaly, že v rámci celého vzorku dívek a u dívek osmi až dvanáctiletých se projevuje vyšší potřeba pozitivního vztahu k učiteli nežli u sledovaných vzorků chlapců. Uvidíme, zda se tento trend projeví i u třinácti až sedmnáctiletých žákyň.

Druhá nejvyšší hodnota byla shodně u chlapců i dívek zaznamenána u koeficientu vlivu rodiny. Ten má u dívek hodnotu 10,16 bodu, u chlapců pak 10,29 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,13 bodu opět ve prospěch vyššího vlivu rodiny na motivaci u chlapců.

Na třetím místě ve vztahu k naměřeným hodnotám se u obou pohlaví umístil vliv hudby. Hodnota koeficientu činí 8,93 bodu u dívek a 9,13 bodu u chlapců. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,2 bodu ve prospěch vyššího vlivu hudby tentokrát na motivaci u chlapců. Na základě porovnání vlivu tohoto faktoru na motivaci osmi až dvanáctiletých chlapců a děvčat vyplývá, že hudba oslovuje ve větší míře chlapce.

Nejslabší vliv má podle mínění dívek i chlapců ve věku osm až dvanáct let na docházku do hudebního oboru ZUŠ opět širší sociální okolí. Hodnota tohoto koeficientu činí u dívek 5,20 bodu, u chlapců 4,82 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,38 bodu ve prospěch vyššího vlivu širšího sociálního okolí na motivaci u děvčat. Výsledky zmíněného měření ukázaly, že nejnižší vliv širšího sociálního okolí na

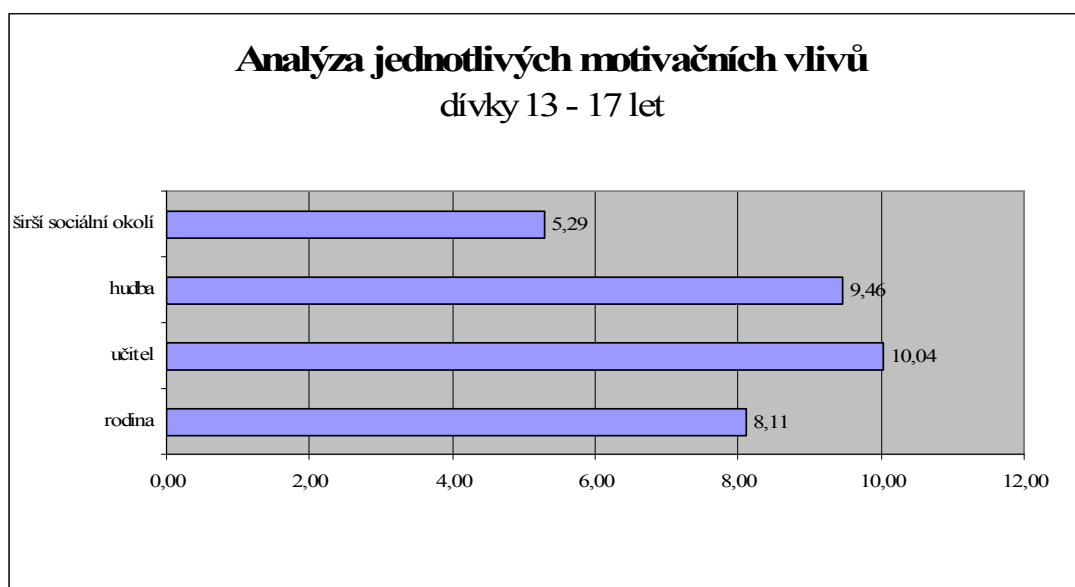
motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ pocítují osmi až dvanáctiletí chlapci. V tomto věku zřejmě není u chlapců hudba sociálním pojítkem. Zřejmě u nich hudba patří do sféry zájmu, ale tento zájem je brán jako soukromý, bez sociálního kontextu. Na základě nejvyššího rozdílu mezi hodnotami koeficientů lze konstatovat, že panuje na tuto otázku relativně velký rozdíl v názorech mezi chlapci a dívkami dané kategorie. Dívky této kategorie již pravděpodobně připisují hudbě sociální rozměr.

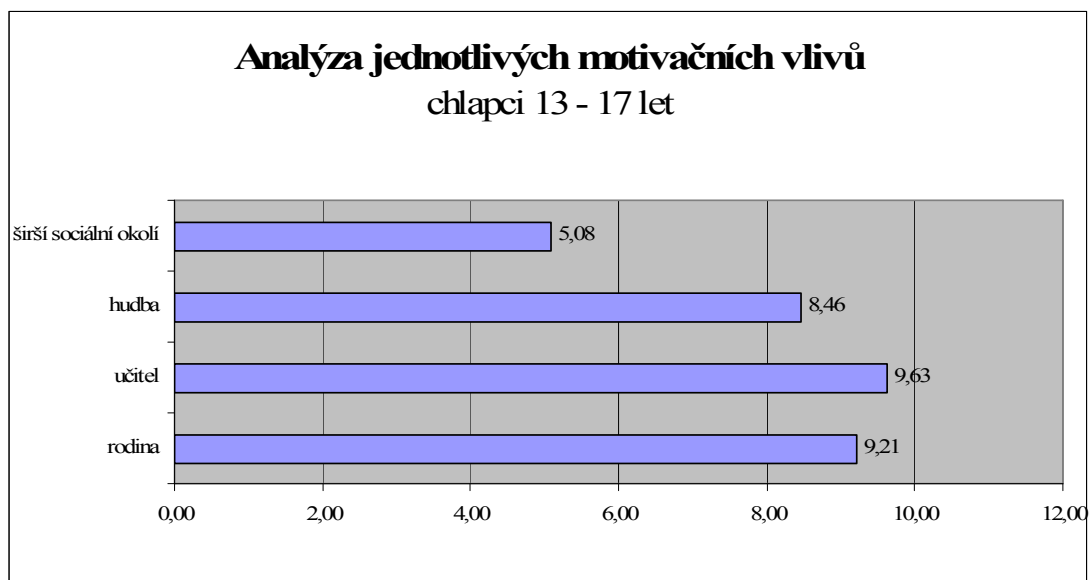
V následující analýze se zaměřím na rozdíly v názorech na míru vlivu jednotlivých proměnných mezi chlapci a dívkami ve věku třináct až sedmnáct let (kategorie II).

#### **Analýza jednotlivých motivačních vlivů z hlediska pohlaví v rámci kategorie II**

- K 1 koeficient vlivu rodiny
- K 2 koeficient vlivu učitele
- K 3 koeficient vlivu hudby
- K 4 koeficient vlivu širšího sociálního okolí

<b>Žáci hudebního oboru ZUŠ</b>	<b>K 1</b>	<b>K 2</b>	<b>K 3</b>	<b>K 4</b>
dívky 13 - 17 let	8,11	10,04	9,46	5,29
chlapci 13 - 17 let	9,21	9,63	8,46	5,08





Poslední analýza druhé části výzkumu se zabývá srovnáním chlapců a dívek ve věku 13 – 17 let z hlediska motivačních vlivů.

Výzkumné nálezy v této oblasti upozorňují na určité rozdíly v pohledu chlapců a dívek na jednotlivé motivační vlivy. Pořadí vlivů zůstává u třinácti až sedmnáctiletých chlapců shodné s celým výzkumným vzorkem – učitel, rodina, hudba, širší sociální okolí. Naproti tomu u dívek nacházíme změny v připisované důležitosti jednotlivým motivačním vlivům. Třinácti až sedmnáctileté dívky vyhodnotily po vlivu učitele vliv hudby jako druhý nejdůležitější motivační faktor. Hudba se tak stává z pohledu dívek významnějším prvkem ovlivňujícím jejich motivaci ve směru docházky do hudebního oboru ZUŠ nežli rodičovský faktor. Vliv širšího sociálního okolí zůstává u obou pohlaví na čtvrtém místě.

Koeficient vlivu učitele činí u dívek 10,04 a u chlapců 9,63 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,41 bodu ve prospěch vyššího vlivu učitele na motivaci u dívek. Výsledky měření vlivu učitele jak v rámci celého vzorku dívek, tak v rámci kategorie I a II potvrzují skutečnost, že dívky mají obecně vyšší potřebu pozitivního vztahu k učiteli nežli chlapci.

Vliv rodiny zaujímá u třinácti až sedmnáctiletých dívek třetí místo, u chlapců místo druhé. Hodnoty koeficientu vlivu rodiny činí u dívek 8,11 bodu, u chlapců pak 9,21 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 1,1 bodu ve prospěch znatelně vyššího vlivu rodiny na motivaci u chlapců. Srovnáváme-li výsledky koeficientu vlivu rodiny u chlapců a dívek jak v rámci celého vzorku, tak v rámci kategorie I a II, nacházíme ve všech měřeních vyšší hodnoty tohoto koeficientu u chlapců. Podle mého názoru pocítují asi chlapci vyšší aktivitu rodičů ve směru podpory hudebního vzdělávání nežli dívky. Tento stav může být zapříčiněn subjektivním pohledem dívek a chlapců na tuto problematiku, můžou zde však být přítomny i objektivní skutečnosti.

Vliv hudby se ve vztahu k naměřeným hodnotám umístil u dívek této kategorie na druhém, u chlapců potom na třetím místě. Hodnota koeficientu vlivu hudby činí 9,46 bodu u dívek a 8,46 bodu u chlapců. Rozdíl činí mezi koeficienty 1 bod ve prospěch vyššího vlivu hudby na motivaci u dívek. Podobně jako u koeficientu vnitřní motivace byla u dívek ve věku třináct až sedmnáct let naměřena nejvyšší hodnota koeficientu vlivu hudby ze všech sledovaných měření druhé části výzkumu. Toto zjištění potvrdilo skutečnost, že míra vnitřní motivace zjišťovaná v první části výzkumu relativně koresponduje s mírou vlivu hudby na motivaci žáků. Slovo relativně je zde však na místě. Toto konstatování se totiž opírá pouze o porovnávání koeficientů v rámci dané části výzkumu. Jak jsem již konstatoval v kapitolách věnovaných výpočtu jednotlivých koeficientů, nelze koeficienty vnitřní a vnější motivace porovnávat s koeficienty jednotlivých motivačních vlivů. Obdobně lze interpretovat výsledky měření vlivu hudby u chlapců.

Dívky i chlapci ve věku třináct až sedmnáct let označili shodně s ostatními vzorky žáků vliv širšího sociálního okolí ze všech sledovaných faktorů jako nejméně důležitý na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ. Hodnota tohoto koeficientu činí u dívek 5,29 bodu, u chlapců 5,08 bodu. Rozdíl činí mezi koeficienty 0,21 bodu ve prospěch vyššího vlivu širšího sociálního okolí na motivaci u děvčat. U dívek ve věku třináct až sedmnáct let byla naměřena vůbec nejvyšší hodnota tohoto koeficientu v rámci všech měření. Dívky této kategorie může podle mého názoru vyšší vliv sociálního okolí zpětně působit na zvyšování jejich motivace vnitřní. To se



může dít formou vzájemné podpory jejich kamarádek a kamarádů hudebníků v oblasti instrumentální hry.

### **Shrnutí druhé části výzkumu**

V této kapitole bych krátce shrnul hlavní zjištění, které přinesly výsledky výzkumného šetření.

Ve všech srovnávaných vzorcích žáků, ať již z pohledu věku tak na základě pohlaví, se umístil na prvním místě vliv učitele. Nejvyšší hodnota koeficientu vlivu učitele byla naměřena u dívek ve věku osm až dvanáct let, nejnižší pak u chlapců ve věku třináct až sedmnáct let.

Na druhém místě se ve většině případů umístil vliv rodiny. Výjimka zde platí pouze u dívek v rámci celého vzorku žáků a u dívek v rámci kategorie II. U těchto dvou vzorků došlo k přehození vlivu rodiny a hudby. Na druhém místě se tak umístila hudba. Nejvyšší hodnota koeficientu vlivu rodiny byla naměřena u chlapců ve věku osm až dvanáct let, nejnižší pak u dívek ve věku třináct až sedmnáct let.

Na třetím místě se opět ve většině případů umístil vliv hudby na motivaci k docházce do hudebního oboru ZUŠ. Výjimkou jsou zde dívky v rámci celého vzorku žáků a dívky v rámci kategorie II. U těchto dvou vzorků se na třetím místě umístila rodina. Nejvyšší naměřená hodnota koeficientu vlivu hudby byla naměřena u dívek ve věku třináct až sedmnáct let, nejnižší pak u chlapců ve věku třináct až sedmnáct let.

Na čtvrtém místě se u všech srovnávaných vzorků žáků, opět ať již z pohledu věku tak na základě srovnání chlapců a dívek, umístil vliv širšího sociálního okolí. Na základě hodnot koeficientu vlivu širšího sociálního okolí se oproti ostatním vlivům jedná o plošně největší pokles míry tohoto vlivu. Nejvyšší naměřená hodnota koeficientu vlivu širšího sociálního okolí byla naměřena u dívek ve věku třináct až sedmnáct let, nejnižší pak u chlapců ve věku osm až dvanáct let.

Z širšího pohledu se dá podle výzkumných nálezů konstatovat, že v prorvávání rozdílů v rámci pohlaví vykazují dívky celkově vyšší míru motivace. Hodnoty koeficientů vlivu učitele, hudby i širšího sociálního okolí jsou v porovnání s chlapci vyšší ve všech měřeních až na jednu výjimku. Tou je vyšší vliv hudby u osmi až jedenáctiletých chlapců v porovnání s dívkami. Existuje zde však vliv, který má naopak ve všech měřeních vyšší hodnotu u chlapců. Tímto vlivem je rodina.

## Závěr

Cílem mé práce bylo posoudit motivaci dětí k docházce do hudebního oboru ZUŠ, zda patří aktivní hudební činnost mezi jejich zájmy, do jaké míry jsou ke hře na hudební nástroj motivovány vnitřně a jak velkou úlohu sehrává motivace vnější. Ve školní praxi rozeznáváme vnitřní a vnější motivaci. Vnitřní motivace vychází přímo z potřeb jedince. V našem kontextu je hra a radost ze hry na nástroj považována za vnitřní motivaci. Vše ostatní jako vlivy učitele, rodiny, širšího sociálního okolí považuji za motivaci vnější. V empirické části jsem se věnoval analýze vnitřní a vnější motivace. Byly analyzovány takové motivační vlivy, které podle mého názoru velkou měrou přispívají k udržování hladiny motivace ve směru hry na nástroj. Výzkum potvrdil, že žáci tyto vlivy vnímají a připisují jim význam. Jsou zde také vlivy (např. vliv širšího sociálního okolí), kterým žáci připisují význam nižší.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že dívky vykazují vyšší míru vnitřní i vnější motivace k docházce do hudebního oboru ZUŠ. Výjimkou je pouze vliv rodiny s vyšší hodnotou koeficientu u chlapců. Z nálezů se mi jeví, že rodiče chlapců možná vykazují vyšší aktivitu v podpoře jejich dítěte k docházce do hudebního oboru ZUŠ. Je otázkou, jestli tato podpora je samotnými chlapci vnímána pozitivně, nebo naopak jejich vnitřní motivaci spíše snižuje.

Protože vliv učitele se ve všech měřeních umístil na prvním místě, znamená to, že rozvoj vnitřní motivace je nemyslitelný bez působení vyučujícího a pravděpodobně zejména v mladším věku ani bez vlivu rodiny.

Shrneme-li výsledky výzkumu, můžeme konstatovat, že mimo zájmu o hudbu a hru na nástroj má z pohledu žáků na jejich motivaci vysoký vliv osobnost učitele a rodičovská podpora.

Pouhá vysoká odborná úroveň učitele v hudební oblasti tedy není zárukou, že probudí u dětí zájem o hudbu. Je zde patrné, že učitel hudebního oboru musí mít také „lidský rozměr“. Hudba v sobě skrývá velký motivační potenciál, ale mnohdy sama o sobě k rozvoji hudební motivace nestačí. Zde tak vzniká prostor pro osobnost učitele

se znalostí motivačních teorií a schopností tyto teorie aplikovat v praxi. Pro zvyšování motivace dítěte ve směru hry na nástroj hraje významnou roli schopnost učitele adekvátně hodnotit výkony mladého muzikanta. Adekvátním přístupem učitele k žákovi formou zohlednění jeho hudebních schopností v něm podporuje vědomí vlastní zdatnosti/kompetence jako silného motivačního faktoru.

Existují žáci s vysokou vnitřní motivací, které v podstatě stačí v procesu hudebního vzdělávání jemně korigovat. Jsou ale také mladí muzikanti, u kterých musí učitel hodně přemýšlet o vhodných motivačních intervencích. Tito žáci vyžadují podstatně vyšší úsilí ze strany pedagoga. Je ale optimistické, že motivace většiny dětí ke hře na hudební nástroj může být rozvíjena, což mohu potvrdit na základě osobní zkušenosti ze své praxe.

## Seznam použité literatury

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185. ISSN 0031-3815.

KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí* [online]. [cit. 5. února 2005]. Dostupné na: <[http://www.metakognice.cz/mk\\_hkmch\\_mppapl.rtf](http://www.metakognice.cz/mk_hkmch_mppapl.rtf)>.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815.

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

## **Přílohy**

1. Stupnice a tónina – služebníci muzikantů (zpracování úkolové situace metodou metakognitivního nácviku)..... str. 112
2. Motivační dotazník pro žáky hudebního oboru ZUŠ.....str. 121
3. Zpracování získaných dat z dotazníku.....str. 123

## **Stupnice a tónina – služebníci muzikantů**

Ukázka úkolové situace je součástí publikace: KRYKORKOVÁ, H a kol. *Metakognice a autoregulace - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků. (Specifický výzkum FF UK - registr.č. 224 135 "Učíci se subjekt na prahu 21.století".)* Praha 2008. Stupnice a tónina str. 133 - 140.

Téma: pojmy stupnice a tónina

Kognitivní cíl: Kognitivní úrovně I. a II.

Žák chápe význam hudby jako jednu z forem zprostředkování prožívání existenciálních situací a nálad

Žák chápe systém stupnic jako prostředek k hudebnímu vyjádření

Žák dovede prostřednictvím induktivního myšlení vyvodit obecnou definici stupnice a tóniny a dokáže v praxi tyto dva pojmy rozlišit

Žák umí objasnit principy tvorby durových stupnic a dovede tyto principy aplikovat do praxe

Vzdělávací předmět: Hudební nauka

Cílová skupina: žáci základních uměleckých škol, I. cyklus, uč. plán č. 8



Pomůcky: miniklaviatury, papírové modely klaviatury, magnetická tabule s notovou osnovou + magnetické noty pro každého žáka (není-li k dispozici, potom tedy papír s notovou osnovou a tužka, nůžky na vystřihávání not a křížku před notu f), sáčky

Čas: 90 min

Kognitivní strategie

metakognitivního nácviku: příjem informací s porozuměním

aktivace vlastních zkušeností

porozumění symbolům

hledání atributů u věcí a jevů

induktivní myšlení

aplikace naučeného obecného pravidla

hledání vztahů a souvislostí

elementární tvořivost

## **Expoze I.**

***Evokace, uvedení do tématu.***

*Učitel zahraje žákům na klavír libovolnou lidovou píseň. Žáci zpívají spolu s učitelem.*

Jak všichni víme, většina textů, které čteme, nám sdělují nějaký obsah, nějakou informaci. Píseň, kterou jsme si právě zazpívali měla také nějaký text.

**Problémová otázka.**

Zamyslete se nad tím, jaké věci se ještě dají sdělit písní.

### ***Brainstorming***

*Žáci uvádějí, co je napadá, učitel zapisuje na tabuli.*

### ***Uvědomění významu, zasazení do kontextu, nové informace.***

Hudba je jedním ze způsobů, jak zprostředkovat prožívání situací jako je láska, nálady jako smutek, radost, strach. Mnohdy dokáže hudba tyto situace a nálady vyjádřit lépe nežli slova.

Nyní se ale vrátíme k sdělení prostřednictvím textu. Text je složen ze slov a slova z písmen. Písmena jsou uspořádána do systému, který se nazývá abeceda.

### ***Problémová otázka. Evokace.***

*Jak je to ale vyřešeno v hudbě?*

### ***Vysvětlení, nové informace. Zasazení do kontextu.***

Obdobou abecedy je v hudbě tzv. stupnice. Je to systém podle kterého se vytváří hudba. Má to ale oproti sdělování informací prostřednictvím slova a textu jednu výhodu. Tento systém platí až na výjimky po celém světě. Znamená to, že prostřednictvím hudby se můžete „domluvit“ po celém světě aniž byste museli umět jazyk dané země.

## **Expoze II.**

*Učitel přehraje několikrát durovou stupnici (vzestupně, od různých tónů). Žáci zpívají na neutrální slabiku (sluchová + pěvecká činnost).*

*Poté učitel přehraje další typy stupnic (mollová aiolská, mollová melodická, pentatonická, celotónová, chromatická). Žáci pouze poslouchají.*

### ***Problémová otázka. Hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií. Definování jevu.***

Právě jsem vám zahrál různé stupnice, které existují v evropské hudbě. Zkuste nyní ve dvojicích na základě poslechu těchto stupnic vytvořit obecnou definici pro stupnice.

## ***Prezentace výsledků jednotlivých skupin***

### ***Shrnutí***

**Stupnice je řada tónů, které jdou za sebou a jsou uspořádány podle určitých pravidel.**

### ***Problémová otázka. Hledání atributů u věcí a jevů.***

„Jaká vás napadají pravidla, podle kterých by se mohly sestavovat stupnice?“

*Učitel přehraje opět různé typy stupnic (mollová aiolská, mollová melodická, pentatonická, celotónová, chromatická). Žáci poslouchají a dělají si poznámky.*

- počet tónů v oktávě – rozlišujeme např. stupnice pětistupňové, šesti-, sedmistupňové
- vzdálenost mezi jednotlivými stupni stupnice – mohou být stejné (např. celotónové), nebo různé

### **Expoze III.**



### **Doporučené činnosti :**

Nechat žákům dostatečné množství času na prohlédnutí klaviatury.

### ***Problémové otázky. Hledání atributů u věcí a jevů.***

1. *Z čeho se klaviatura skládá?*
2. *Je na klaviatuře něco nápadné?*
3. *Tedy na určitých místech chybí mezi bílými klávesami klávesa černá. Je toto „chybění“ černé klávesy pravidelné?*

### ***Shrnutí dosavadních zjištění:***

1. seřazení kláves na klaviatuře má také svá pravidla
2. tyto pravidla jsou: Mezi tóny *e – f* a *h – c* chybí černá klávesa.

### ***Uvědomění významu, zasazení do kontextu, nové informace.***

- a) Půltón je nejmenší vzdálenost mezi tóny v evropské hudbě.
- b) Celý tón je vzdálenost mezi dvěma tóny, která odpovídá dvěma půltónům.
- c) Pokud **je** mezi dvěma bílými klávesami vedle sebe **klávesa černá**, znamená to, že mezi těmito klávesami je vzdálenost jednoho **celého tónu**.
- d) Pokud **chybí** mezi dvěma bílými klávesami vedle sebe **klávesa černá**, znamená to, že mezi těmito klávesami je vzdálenost jednoho **půltónu**.

Z těchto pravidel žáci sami vyvodí, že mezi tóny *e – f* a *h – c* je vždy půltón (*protože mezi těmito klávesami chybí černá klapka*).

### stupnice C dur



Vysvětlení žákům, že stupnice C dur začíná a končí tónem C a používá všechny bílé klávesy.

#### ***Hledání vztahů a souvislostí***

Žáci mají před sebou model klaviatury/minikkeyboard a magnetickou tabulku s notovou osnovou + magnetické noty. Dívají se na klaviaturu a na jejím základě sestavují na notové osnově stupnici C dur. Nakonec si stupnici zahrají na minikkeyboardu.

#### ***Problémová otázka (žáci se dívají na klaviaturu). Induktivní myšlení.***

„Jaká vás napadají pravidla, podle kterých sestavíme stupnici C dur?“

#### ***Tvorba resumé***

Na základě výše zmíněné činnosti by měli žáci vymezit pravidla pro tvorbu durových stupnic:

Durová stupnice se skládá z 8 tónů. Mezi jednotlivými tóny jsou celé tóny. Výjimku tvoří dva půltóny, které jsou mezi 3. – 4. a 7. – 8. stupněm.

### stupnice G dur

#### ***Aplikace naučeného obecného pravidla.***

Žáci mají za úkol vytvořit na magnetické tabulce durovou stupnici od tónu G. Tvorbu stupnice přitom kontrolují s modelem klaviatury. Zdůraznit jim, že přitom

musí dodržet výše zmíněná pravidla pro tvorbu durových stupnic (*žáci se přitom stále dívají na klávesnici*).

Žáci zjistí, že mezi 3. a 4. stupněm jsou tóny  $h - c$ , tedy půltóny – pravidlo je zde splněno. Postupně by měli žáci zjistit, že jsou pravidla splněna až na 6. – 7. stupeň ( $e - f$ ) mezi kterými je půltón, měl by tam však být celý tón. Mezi 7. – 8. stupněm ( $f - g$ ) je naopak celý tón a měl by být půltón.

***Problémová otázka. Elementární tvořivost.***

*Učitel vyzve žáky, zda je napadá řešení k danému problému.*

Pokud dospějí někteří žáci k řešení zvýšit tón  $f$  o půltón, do značné míry pochopili systém tvorby stupnic. Až po úspěšném pochopení tohoto systému bude následovat problematika posuvek před notou (křížek před notou, který danou notu zvyšuje o půltón a nota získává příponu  $-is$  – v našem případě tedy  $fis$ ) jako logické řešení daného problému.

**Expoze IV.**

Vyzveme žáky, aby všechny tóny použité na vytvoření stupnice G dur vložili do sáčku. Ze sáčku si poté mohou vybírat libovolné tóny a klást je za sebe na notovou osnovu. Vybídne žáky, aby se zahráli vzniklou melodií.

***Problémová otázka. Hledání vztahů a souvislostí. Definování jevu.***

- 1. Je tato stupnice?*
- 2. Jestliže toto není stupnice, má to se stupnicí něco společného?*

Muzikant, který by se podíval na vaše výtvořby by zkonstatoval, že tato melodie je v tónině G dur.

- 3. Dokázali byste na základě toho co už víte svými slovy vysvětlit pojem tónina?*

### ***Prezentace návrhů***

Žáci se společně s učitelem doberou k definici „tónina je soubor tónů ze stupnice“.

### ***Shrnutí***

Diskuse s dětmi na téma porozumění co je stupnice a tónina. Žáci by měli na základě této techniky – tedy ukázky konkrétních stupnic (v tomto případě C dur a G dur) v konfrontaci s tóninou – snáze vyvodit rozdíl mezi těmito pojmy.

### ***Doporučení k využití metakognice***

#### **PŘED**

Prezentovaná úkolová situace má podstatu v uvědomění si ze strany žáků, že v naší kultuře existují nejrůznější formy komunikace. Lidé vyjadřují lidem nejrůznějších skutečností (informace, postoje, city, existenciální situace, nálady atd.). Jednou z vyjadřovacích forem je hudba. Metakognitivní nadstavbou je tedy v této úkolové situaci uvědomění si faktu, že k jakémukoliv projevu obecně musíme mít nějaké PROSTŘEDKY s jejichž pomocí se můžeme vyjadřovat (ať už jsou to písmena, řeč, Morseova abeceda, noty, kytara, štětec, pohyb, gesta aj.). Žák by měl dojít asi k tomuto závěru: „Aha, takže když budu chtít někomu nějakým způsobem něco sdělit, měl bych ovládat prostředky zvolené výrazové aktivity.“ Dále s žáky dojdeme ke zjištění, že jedním ze základních prvků hudební skladby je vytvořená melodie. K tvorbě melodie nám slouží tónina, ve které se můžeme pohybovat a tónina je vlastně souborem tónů z konkrétní stupnice. Stupnici/tóninu tedy můžeme řadit k jednomu z hudebních vyjadřovacích prostředků.

#### **PRŮBĚH**

V průběhu činnosti by měl žák porozumět principu vztahů uvnitř stupnice. Ideální by bylo, kdyby z učitele bylo cítit nadšení a radost z poznání „jak je to vlastně fantasticky vymyšlené!“ Samozřejmě nesmí chybět pochvala žákům, kteří na dané

otázky přišli samostatným logickým uvažováním, ale i těm, kteří systém pochopili. Obdobně by měl žák pochopit rozdíl mezi stupnicí a tóninou.

POST

V ideálním případě by měli žáci odcházet s pocitem, že systém stupnic a tónina jim pomůžou při improvizaci, skládání písní a skladeb pro sebe, kapelu a celkově při orientaci v hudbě. Měl by je provázet cestou domů příjemný pocit, že jim nově nabyté poznatky rozšíří obzor nejen hudební a „že je to vlastně prima, že doma při cvičení stupnic nesloužím já jim, ale oni mně“.

### **RESUMÉ**

**Hudba je jedním ze způsobů, jak se můžeme vyjadřovat. K tomu, abychom si mohli složit melodii potřebujeme znát stupnice/tóniny. Stupnice je řada tónů, které jdou za sebou a jsou uspořádány podle určitých pravidel. Pro durové stupnice platí, že se skládají z 8 tónů a mezi jednotlivými tóny jsou celé tóny. Výjimku tvoří dva půltóny, které jsou mezi 3. – 4. a 7. – 8. stupněm. Půltón je nejmenší vzdálenost mezi tóny, celý tón je vzdálenost mezi dvěma tóny, která odpovídá dvěma půltónům.**

**Abychom dodrželi „půltónové pravidlo“ můžeme používat vynález křížku před notou. Křížek před notou zvyšuje danou notu o půltón a nota získává příponu – *is*.**

**Tónina je soubor tónů ze stupnice. Vymýšlíme-li melodii, používáme tóny s dané stupnice v libovolném pořadí. Melodie je potom například v tónině C dur.**



## RESUMÉ

Hudební vzdělávání má v České republice dlouholetou tradici. Jeho cílem je rozvoj osobnostních vloh a schopností především dětí a mladých lidí čímž přispívá k vytváření kulturní a umělecké platformy společnosti. Hudební vzdělávání se realizuje na hudebním oboru v základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ). Práce se zabývá problémem motivace v hudebním vzdělávání a předkládá konkrétní postupy, které se vztahují k ovlivňování motivace žáků hudebního oboru ZUŠ. Úspěšné hudební vzdělávání se totiž bez motivace neobejde, protože motivace je jedním z předpokladů rozvoje hudebních schopností a dovedností. Struktura motivace se formuje v průběhu vývoje jedince. Práce proto z hlediska věku a také pohlaví dále zkoumá jednak intenzitu vnitřní a vnější motivace, jednak intenzitu vybraných motivačních vlivů na docházku žáků do hudebního oboru ZUŠ.

## ABSTRACT

The musical education has a long tradition in the Czech Republic. Its aim is the development of personality abilities and competences of children and young people. It helps to make cultural and artistic platform of the society. The musical education is realized in elementary artistic schools. The work is engaged in the problem of motivation in the musical education. It puts forward concrete methods related to influencing the pupils' motivation. The successful musical education is not possible without the motivation. Motivation is one of the assumptions of the development of abilities and competences. The motivation structure is formed in the course of individual's development. The work, according to age and gender, examines the intensity of internal and external motivation and intensity of chosen motivational influences on the

pupils' attendance.

### **DOTAZNÍK**

Milá žákyně, milý žáku,

vyplňování dotazníku zabere nejvýše 15 minut. Všechny otázky musejí být vyplněny, žádnou nemůžeš přeskočit. Z nabízených možností odpovědí vyber vždy jednu, která nejlépe vystihuje Tvůj názor na příslušnou otázku. Zakroužkuj „a“ nebo „b“ „c“ případně „čtvereček“ před touto odpovědí. Pokud se spleteš, přeškrtni chybnou odpověď a zakroužkuj správnou. Jestliže si s něčím nebudeš vědět rady, obrať se na učitele. **DOTAZNÍK SE NEPODEPISUJE.**

Tvůj věk:.....

Jsem:

- ☐ Žákyně
- ☐ Žák

Na jaký nástroj hraješ?.....

Jak dlouho na tento nástroj hraješ?.....

Kde bydlíš?

- ☐ ve městě
- ☐ na vesnici

## **JÁ, RODIČE A HUDEBKA**

1. Chodili Tvoji rodiče dříve do hudební školy?

- a) Ano, oba
- b) Ano, jeden
- c) Ne

2. Hraje některý z rodičů na nástroj i teď?

- a) Ano
- b) Nyní už ne
- c) Žádný nehraje ani nehrál

Na jaký nástroj?.....

**3. Jak moc podle Tebe záleží rodičům na tom, aby ses učil/a na něco hrát?**

- a) Velmi jim na tom záleží
- b) Spíše jim na tom záleží
- c) Nezáleží jim na tom

4. Chodí si Tě rodiče poslechnout, když hraješ na nějakém vystoupení?

- a) Ano, vždy
- b) Ano, občas
- c) Nikdy

5. Chtějí po Tobě rodiče, abys jim někdy zahrál/a?

- a) Ano, často
- b) Ano, občas
- c) Nikdy

6. Přihlásili Tě do hudební školy rodiče?

- a) Ano
- b) Jenom mi tuto možnost nabídli, ale rozhodl jsem se sám
- c) Ne

7. Hraje Tvůj sourozenec na nějaký nástroj?

- a) Ano
- b) Nemám sourozence
- c) Ne

**8. Bavíte se s rodiči doma někdy o hudební škole a o Tvém hraní?**

- a) Ano, často
- b) Ano, ale jen občas
- c) Nikdy

## **JÁ, MŮJ UČITEL A HUDEBKA**

9. Když doma poctivě nacvičíš nějakou skladbu, těšíš se, že Tě učitel pochválí?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

10. Když zahraješ na koncertě, zajímá Tě jak se Tvé vystoupení líbilo učiteli?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne

**11. Těšíš se na učitele když jdeš na hodinu nástroje?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

12. Vadilo by Ti hodně, kdyby byl Tvůj učitel na nástroj měsíc nepřítomný a suploval by za něho někdo jiný?

- a) Rozhodně vadilo
- b) Trochu vadilo
- c) Nevadilo

**13. Povídáš si se svým učitelem o tom, co se Ti během týdne přihodilo?**

- a) Ano, často
- b) Ano, občas
- c) Nikdy

14. Když se Ti stane, že jsi přes týden moc necvičil/a, říkáš si, co tomu asi řekne pan učitel?

- a) Ano, vždy si toto říkám
- b) Ano, někdy
- c) Nikdy

15. Když jdeš na hodinu nástroje, těšíš se, že si s panem učitelem zahrajete?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

16. Kdyby sis mohl/a vybrat, vyměnil/a bys svého učitele na nástroj za jiného?

- a) Určitě ne
- b) Spíše ne
- c) Ano

## **JÁ, HUDBA A MŮJ NÁSTROJ**

**17. Když jdeš na hodinu nástroje, těšíš se, že se něco nového naučíš?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

18. Jak často si doma zacvičíš aniž by Tě do cvičení někdo nutil?

- a) Každý den
- b) Asi jedenkrát až pětkrát týdně
- c) Vůbec

**19. Baví Tě cvičit doma?**

- a) Ano
- b) Někdy ano, někdy ne
- c) Ne

**20. Zabral/a jsi se někdy natolik do cvičení, že když jsi docvičil/a, s úžasem jsi zjistil/a jak hodně uběhlo mezitím času?**

- a) Ano, to se mi stává
- b) To se mi stává, ale málokdy
- c) Nikdy se mi to nestalo

21. Na nápad chodit do hudební školy jsi přišel/a sám/sama?

- a) Ano
- b) Částečně ano
- c) Ne

**22. Baví Tě hudba, kterou se učíš na hudební škole?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

**23. Zahraješ si někdy sám/sama sobě pro radost?**

- a) Ano, často
- b) Ano, někdy
- c) Nikdy

### **OTOČ NA DRUHOU STRANU ->**

**24. Myslíš si, že se budeš o hudbu zajímat i po skončení studia v hudební škole?**

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

## **JÁ, MOJE OKOLÍ A HUDEBKA**

**25. Baví Tě v hudební škole hra v orchestru, komorní hra, či hra v kapele?**

- a) Ano, velmi
- b) Spíše ano
- c) Ani ne
- d) Na žádný z těchto předmětů nechodím

**26. Těšíš se na kamarády když jdeš do hudební školy?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ani ne

**27. Na nápad přihlásit se do hudební školy Tě přivedl kamarád/kamarádka?**

- a) Ano
- b) Částečně ano
- c) Ne

**28. Chodíš do hudební školy proto, aby sis (až se naučíš hrát/zpívat) mohl/a založit vlastní kapelu?**

- a) Ano
- b) Částečně ano
- c) Ne

**29. Kde máš více dobrých kamarádů – v hudební škole nebo na základní škole a jinde?**

- a) V hudební škole
- b) Je to vyrovnané
- c) Na základní škole a jinde

**30. Chodíš do hudební školy proto, aby ses naučil/a zpívat, nebo hrát na nástroj jako Tvůj oblíbený muzikant/zpěvák?**

- a) Ano
- b) Částečně kvůli tomu
- c) Ne

**31. Když veřejně vystupuješ (hraješ na večírcích, soutěžích, koncertech), předvádíš rád/a svým kamarádům a ostatním lidem co ses naučil/a?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne

32. Bavíte se s kamarády někdy o hudební škole?

- a) Ano, často
- b) Občas
- c) Nikdy

Nyní máš dotazník vyplněný. Překontroluj si prosím, zda jsi skutečně vyplnil/a všechny položky. Pokud ano, odevzdej dotazník učiteli.

***DĚKUJEME ZA PEČLIVÉ VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU***

# DÍVKY 8 - 12 LET

	věk	nástroj	délka hraní	nástroj rodič	bydliště	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem rodina	9	10	11	12	13	14	15	16	celkem učitel	17	18	19	20	21	22	23	24	celkem hudba	25	26	27	28	29	30	31	32	celkem okolí	celkem vnitřní	celkem vnější
1	10	příčná flétna, klavír	2, 3	trubka	m	1	2	2	2	1	2	2	1	13	2	2	2	2	1	2	2	2	15	2	2	2	2	1	2	2	2	15	2	2	0	1	0	2	2	2	11	12	10
2	9	klavír	0,5	klavír	m	1	1	2	0	1	2	0	1	8	2	2	2	0	0	1	1	2	10	2	1	2	0	0	2	1	2	10	0	1	0	1	1	0	0	1	4	9	6
3	11	klávesy	2	-	v	0	0	1	2	1	1	0	1	6	1	1	2	1	1	1	1	2	10	2	1	2	2	2	2	2	15	0	2	0	0	1	0	2	1	6	12	7	
4	12	klavír, zpěv	6, 7,5	-	m	1	1	2	2	2	1	2	2	13	2	2	2	2	1	2	2	2	15	2	2	2	2	1	2	2	2	15	0	2	0	1	0	0	2	1	6	12	9
5	11	klavír	5	klavír	m	0	2	2	2	2	2	0	2	12	1	1	1	2	1	1	1	2	10	1	1	1	1	0	1	1	0	6	0	1	0	0	0	0	0	1	2	5	7
6	11	klavír	4	housle, akordeon	v	2	1	1	2	1	1	0	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	2	1	9	0	2	1	2	1	2	1	1	10	7	6
7	11	klavír	5	klavír	m	1	1	1	1	1	2	0	1	8	1	1	1	2	2	2	1	2	12	1	1	1	1	0	1	1	1	7	1	2	0	0	0	0	1	1	5	6	8
8	9	klavír	2	klavír	m	1	1	1	2	2	2	2	1	12	1	1	1	1	2	2	1	1	10	1	1	1	2	0	1	1	1	8	0	1	0	0	1	1	1	1	5	7	6
9	8	klavír	2	-	m	2	2	2	1	2	2	2	1	14	2	2	1	1	0	1	2	2	11	1	2	2	1	1	2	1	1	11	2	2	0	2	0	2	1	1	10	8	8
10	9	klávesy	2	kytara	m	1	1	2	2	2	1	0	1	10	2	2	2	1	1	1	2	2	13	2	2	1	1	1	2	1	1	11	0	2	0	0	1	0	1	1	5	8	8
11	12	kytara	2	kytara	m	1	2	1	0	1	1	0	1	7	2	2	2	2	1	1	1	2	13	1	2	1	1	1	2	1	1	10	0	1	0	0	0	0	0	1	2	7	6
12	11	kytara	4	-	m	0	0	2	2	1	1	2	1	9	2	2	2	2	1	0	2	2	13	2	1	1	0	1	2	1	2	10	2	0	0	1	0	1	1	0	5	8	8
13	11	klavír	3	klavír	m	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0	1	1	2	2	1	0	2	9	0	1	1	1	1	1	1	0	6	0	2	0	0	0	0	0	0	2	4	7
14	11	klávesy	4	-	m	0	0	1	1	1	1	2	0	6	1	2	1	1	1	1	1	2	10	1	1	1	0	1	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	3
15	10	klavír	4	klavír, kytara	m	2	2	1	2	2	2	2	1	14	2	2	2	2	1	2	2	2	15	1	1	1	1	0	2	1	0	7	1	2	0	0	0	1	2	1	7	6	8
16	11	klavír, zpěv	5, 2	klavír	m	1	2	2	1	1	2	2	2	13	1	1	0	2	1	1	0	1	7	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	1	0	2	0	0	2	1	6	3	6
17	10	klavír	3	klavír	v	2	2	2	2	1	1	0	1	11	2	1	2	2	2	2	1	1	13	1	1	1	2	1	1	2	2	11	0	1	0	1	0	0	2	1	5	9	8
18	10	klavír	4	viola	v	1	2	2	1	2	2	2	1	13	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3
19	9	klavír	3	housle, klavír	m	2	1	2	2	2	1	2	1	13	2	2	2	2	1	1	2	2	14	2	2	1	1	1	2	2	1	12	1	1	0	0	0	1	2	1	6	9	8
20	10	klavír	3	-	m	0	0	2	2	1	2	0	1	8	2	2	2	1	1	1	2	2	13	1	1	1	2	1	2	1	1	10	0	2	0	0	0	1	0	1	4	8	8
21	9	klavír	3	klavír	m	1	1	2	2	2	1	2	1	12	0	2	2	1	1	2	2	2	12	1	2	2	2	1	2	2	0	12	0	2	1	0	1	2	2	1	9	9	8
22	11	kytara	3	-	m	0	0	2	2	2	1	2	2	11	2	2	2	1	1	1	2	1	12	2	1	1	1	1	2	1	2	11	2	2	0	1	0	0	2	1	8	9	11
23	12	klavír	7	není konkrétní	m	1	2	1	1	1	1	0	1	8	0	0	0	2	1	0	0	2	5	0	1	1	0	0	1	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	4
24	11	klavír	5	kytara, klavír	m	2	2	1	2	1	2	2	1	13	2	2	1	2	2	2	1	2	14	0	1	0	0	0	1	2	0	4	0	2	0	0	0	0	1	1	4	3	7
25	11	zpěv	5	klavír, housle	m	2	2	1	2	1	2	2	1	13	2	2	1	2	2	1	2	2	14	1	1	1	0	0	2	2	1	8	1	1	0	1	0	0	2	1	6	7	7
26	12	bicí	2	klavír, kytara	m	2	2	2	2	1	1	2	1	13	0	0	0	1	1	2	1	2	7	2	1	1	1	1	0	1	0	7	0	1	0	1	0	0	1	1	4	5	5
27	9	zobcová flétna	3	-	m	0	0	1	2	1	1	2	1	8	1	2	2	1	0	1	2	2	11	2	0	1	1	0	2	1	1	8	0	2	0	0	0	1	0	1	4	8	6
28	10	zobcová flétna	4	-	m	0	0	2	2	2	1	1	1	9	0	2	1	1	0	1	1	1	7	1	1	1	1	2	1	2	2	11	1	2	2	1	1	2	2	1	12	8	7



29	10	klavír	3	-	v	0	0	2	1	1	1	0	2	7	2	2	0	1	1	0	1	8	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
----	----	--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

## DÍVKY 13 - 17 LET

|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

# CHLAPCI 8 - 12 LET

	věk	nástroj	délka hraní	nástroj rodič	bydliště	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem rodina	9	10	11	12	13	14	15	16	celkem učitel	17	18	19	20	21	22	23	24	celkem hudba	25	26	27	28	29	30	31	32	celkem okolí	celkem vnitřní	celkem vnější
1	9	klávesy	1	-	m	0	0	2	2	2	1	0	1	8	2	2	2	2	1	1	1	2	13	1	1	2	2	1	2	1	2	12	0	2	0	2	1	2	1	0	8	10	8
2	11	klávesy	1	-	m	0	0	1	2	1	2	2	0	8	1	0	0	2	1	1	1	2	8	2	1	0	0	0	1	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
3	11	kytara	1	-	m	0	0	2	2	2	2	2	1	11	1	2	2	2	1	1	2	2	13	2	1	1	2	2	2	2	1	13	0	2	0	0	0	0	2	1	5	10	8
4	12	housle	4	akordeon	v	0	1	1	2	1	1	0	2	8	0	2	0	0	0	1	1	2	6	1	1	1	2	2	1	1	0	9	2	2	0	0	0	0	2	1	7	6	7
5	11	housle	5	housle, klavír	m	2	2	2	2	1	1	2	1	13	1	2	1	2	0	2	0	2	10	1	1	1	1	2	2	0	0	8	2	2	0	1	0	0	2	0	7	5	8
6	12	housle	4	housle	m	1	1	1	1	1	1	2	1	9	1	2	0	0	1	1	0	1	6	1	1	1	1	2	1	1	1	9	0	1	0	1	0	1	0	1	4	6	4
7	10	bicí	2	basová kytara	m	0	2	2	2	1	1	1	2	11	2	1	2	2	1	2	2	2	14	2	1	1	1	1	2	1	1	10	0	0	0	2	0	2	1	1	6	8	7
8	10	kytara	2	klavír, kytara	m	2	1	2	2	2	1	1	2	14	2	2	2	2	1	1	2	2	14	2	2	2	2	1	2	1	2	14	0	2	0	0	0	2	1	1	6	11	9
9	11	trubka	1	tuba, kytara, kontrab	v	2	2	2	1	2	1	2	1	13	0	1	0	2	1	0	0	2	6	1	0	0	1	1	2	1	2	8	0	0	0	2	0	2	1	0	5	7	4
10	12	kytara	4	kytara	m	1	1	2	1	1	1	0	1	8	0	2	2	2	1	2	2	2	13	2	1	0	2	1	2	1	2	11	1	0	0	0	0	0	1	0	2	9	7
11	11	housle, bicí	6, 1	kytara, pozoun	m	2	1	2	2	1	1	2	1	12	2	2	2	1	1	2	2	2	14	2	2	1	2	1	2	1	2	13	2	2	0	2	1	1	1	2	11	10	10
12	11	housle	4	housle	v	1	1	2	2	1	2	0	1	10	1	2	1	2	0	1	1	2	10	1	1	1	1	2	1	1	0	8	1	1	0	0	0	0	2	1	5	5	6
13	10	klavír	4	flétna	m	0	1	2	1	1	1	2	0	8	0	2	0	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
14	10	klavír, kytara	3, 2	-	m	0	0	1	2	1	1	2	0	7	0	1	0	0	1	2	0	1	5	1	1	0	0	2	1	1	0	6	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	2
15	10	flétna	4	-	m	0	0	2	2	2	1	0	0	7	1	1	1	1	0	0	2	2	8	1	1	2	0	1	2	1	1	9	1	1	0	0	1	2	0	1	6	7	5
16	10	bicí	4	kytara	m	0	2	2	1	1	1	2	1	10	1	2	1	2	1	2	1	2	12	1	1	1	1	0	2	1	1	8	0	0	0	2	0	1	1	0	4	7	5
17	10	trubka	5	-	m	0	0	1	2	1	1	2	1	8	1	0	2	1	1	1	2	2	10	2	1	1	0	1	2	1	1	9	0	2	0	0	0	0	1	0	3	7	7
18	10	trubka	2	trubka, klávesy	m	1	2	1	2	1	2	2	0	11	1	0	0	1	1	0	0	2	5	1	1	1	0	0	0	2	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	3
19	10	zobcová flétna	3,5, 2	klávesy	v	1	2	2	2	2	2	1	1	13	0	1	1	1	0	2	2	2	9	1	2	2	1	0	2	1	2	11	2	1	0	0	1	0	2	1	7	9	7
20	9	housle	2	housle, klavír	m	2	1	2	2	1	1	2	1	12	2	2	2	2	1	1	1	2	13	2	1	1	1	0	1	0	0	6	1	2	0	1	0	1	1	1	7	5	9
21	9	klavír	3	klavír, kytara	m	1	2	1	2	2	1	2	1	12	2	1	2	2	1	1	2	2	13	2	1	1	1	1	2	1	0	9	0	1	0	1	0	1	0	1	4	7	6
22	8	flétna	4	kytara	v	1	2	2	1	2	1	2	1	12	2	2	2	1	0	1	2	2	12	2	1	2	0	0	2	1	0	8	2	2	0	0	0	0	0	0	4	7	9
23	9	housle	2	-	v	0	0	2	2	2	1	2	1	10	2	2	2	1	1	2	2	14	2	1	1	1	2	2	1	1	11	1	2	0	0	1	2	1	1	8	8	9	
24	9	baryton	0,5	pozoun, klávesy	v	1	2	2	2	1	2	0	1	11	2	2	1	1	1	0	1	2	10	2	2	1	1	0	1	1	1	9	0	2	0	0	1	1	1	1	6	7	7
25	8	flétna	2	kytara, housle	v	1	2	2	2	1	1	2	2	13	2	2	2	2	2	0	2	2	14	2	2	1	2	0	2	2	2	13	0	2	0	2	1	2	1	2	10	11	10
26	8	flétna	4	-	v	0	0	2	2	2	1	0	1	8	1	2	1	2	1	2	1	2	12	1	1	1	1	1	1	2	1	9	1	2	0	0	0	0	0	0	3	7	8
27	8	klavír	4	klavír	v	1	1	2	2	1	2	2	1	12	0	2	2	2	0	2	2	2	12	2	1	1	0	0	2	2	1	9	0	0	0	0	0	2	2	1	5	8	5
28	9	klavír, housle,	5	klavír	m	2	1	0	2	2	0	0	2	9	1	2	2	2	1	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	2	16	0	0	0	0	0	0	1	1	2	12	5
29	8	klavír	2	flétna	v	1	1	2	1	2	2	0	1	10	2	2	2	0	1	1	2	2	12	2	1	1	2	0	2	2	1	11	2	2	0	0	0	0	2	1	7	10	10
30	8	klavír	3	klavír	m	1	2	2	2	2	1	2	1	13	2	2	2	2	0	1	2	2	13	2	2	2	2	2	2	1	2	15	0	2	0	0	0	2	2	0	6	11	7
31	12	kytara	2,5	kytara, klavír, trubka	v	1	2	1	2	2	1	2	1	12	1	0	0	0	2	0	0	0	3	1	1	1	0	0	2	1	0	6	0	1	0	0	1	1	0	1	4	5	5

[illegible]

## CHLAPCI 13 - 17 LET

	věk	nástroj	délka hrani	nástroj rodič	bydl	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem rodina	9	10	11	12	13	14	15	16	celkem učitel	17	18	19	20	21	22	23	24	celkem hudba	25	26	27	28	29	30	31	32	celkem okolí	celkem vnitřní	celkem vnější
1	17	kytara	7	housle	m	1	1	1	1	1	0	0	1	6	1	2	2	1	1	1	2	2	12	2	1	1	2	1	2	2	2	13	1	2	1	1	2	0	1	1	9	11	8
2	14	klavír	7	trubka	m	1	2	2	2	1	2	2	2	14	0	0	0	0	1	2	0	1	4	0	1	1	0	0	0	2	2	6	2	2	0	2	1	0	0	0	7	5	9
3	13	klavír, kytara, bicí	6, 5, 5	kytara	m	1	2	1	2	1	1	1	1	10	1	0	0	1	1	1	1	2	7	1	1	1	1	1	2	2	1	10	2	1	0	0	0	0	0	1	4	8	6
4	13	klavír	6	klavír	m	1	1	2	2	2	1	2	1	12	0	2	0	0	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	3	2	5
5	15	klavír, bicí	4, 3	klavír	m	1	1	2	1	1	1	0	1	8	2	2	1	2	0	2	2	1	12	2	1	1	1	2	1	1	1	10	2	1	2	2	0	1	0	1	9	7	7
6	14	elektrická kytara	4	kytara, kontrabas	m	0	2	1	1	1	1	0	2	8	1	2	1	2	1	2	2	2	13	2	1	2	1	1	1	2	2	12	1	1	1	2	0	0	1	1	7	10	7
7	14	klavír	7	klavír	m	1	1	2	2	2	2	2	1	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4
8	13	klavír	7	klavír	m	1	1	2	2	1	2	0	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4
9	17	tuba	4	-	v	0	0	1	1	1	0	2	1	6	2	2	2	2	1	2	2	2	15	2	1	1	1	2	1	1	1	10	1	2	0	0	0	0	1	1	5	7	8
10	15	kytara	2	kytara	m	0	1	1	1	1	1	0	1	6	2	2	2	1	1	1	1	2	12	2	1	1	1	2	0	1	1	9	1	2	1	1	0	1	0	1	7	6	8
11	15	klarinet	6	-	m	0	0	2	1	1	2	2	1	9	1	2	1	0	1	1	0	2	8	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0	0	0	2	0	0	2	1	5	6	5
12	15	klarinte, elektrický	6	-	m	0	0	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	1	1	1	4	0	1	1	1	2	1	2	1	9	1	1	0	0	0	1	0	1	4	6	3
13	16	kytara	4	-	m	0	0	1	0	1	1	1	0	4	1	1	1	1	1	2	1	2	10	2	1	1	1	0	1	1	1	8	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	3
14	16	klávesy	3	-	m	1	1	2	1	1	2	2	2	12	2	2	2	2	2	1	2	2	15	2	1	2	1	1	2	1	1	11	0	2	0	0	1	0	0	1	4	9	10
15	13	klávesy	6	-	m	1	0	2	2	1	1	0	2	9	1	2	2	2	2	2	2	2	15	2	1	1	1	1	2	2	1	11	0	2	0	0	0	0	1	1	4	9	10
16	13	fagot	3	klavír	v	1	1	1	2	1	0	0	2	8	2	2	1	1	0	2	2	2	12	1	1	1	0	2	1	1	0	7	2	2	0	0	0	0	2	0	6	4	8
17	14	housle	10	kytara	m	0	2	1	2	1	1	2	1	10	1	2	1	2	1	1	0	2	10	1	1	1	1	2	1	1	1	9	2	2	0	0	1	0	2	1	8	6	8
18	15	housle	8	-	v	0	1	1	2	1	1	1	1	8	2	2	2	1	0	1	2	2	12	2	1	2	0	0	2	1	0	8	1	1	0	0	0	0	0	1	3	7	6
19	17	kytara	9	-	m	0	0	1	1	1	2	1	2	8	2	2	2	2	2	1	2	15	2	1	1	0	0	1	2	1	8	2	2	0	0	2	0	0	1	7	7	11	
20	17	trubka	8	klavír	v	2	1	2	2	2	2	1	2	14	1	1	1	1	1	1	2	2	10	2	2	2	2	0	1	2	2	13	0	0	0	2	0	2	2	1	7	11	6
21	17	bicí	5	bicí	v	0	2	1	1	1	1	2	2	10	1	2	1	2	1	2	1	2	12	2	2	2	1	2	2	2	2	15	0	1	0	2	1	1	1	1	7	11	6
22	16	kytara	3	housle	m	1	1	2	2	1	1	0	1	9	2	2	2	2	1	1	2	1	13	2	1	1	2	1	2	2	2	13	2	2	0	1	1	0	1	1	8	11	10
23	14	housle	8	kytara	m	2	2	2	2	1	1	2	1	13	1	2	1	2	1	1	1	2	11	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0	1	0	0	0	0	1	1	3	5	6
24	14	kontrabas, klavír	2, 7	klavír	m	1	1	1	2	1	2	2	1	11	0	1	0	1	0	1	0	2	5	0	1	1	1	1	1	0	0	5	1	1	0	0	0	0	0	0	2	3	4

	průměr d 8 - 12
vnitřní motivace	7,00
vnější motivace	6,91

	průměr ch 8 - 12
vnitřní motivace	7,05
vnější motivace	6,32

	průměr d 8 12	průměr ch 8 12	průměr celek 8 - 12
vnitřní motivace	7,00	7,05	7,03
vnější motivace	6,91	6,32	6,61

	průměr d 13 - 17
vnitřní motivace	7,46
vnější motivace	6,96

	průměr ch 13 - 17
vnitřní motivace	6,58
vnější motivace	6,75

	průměr d 13 17	průměr ch 13 17	průměr celek 13 - 17
vnitřní motivace	7,46	6,58	7,02
vnější motivace	6,96	6,75	6,86

	průměr d 8 - 12	průměr d 13 - 17	průměr d 8 - 17
vnitřní motivace	7,00	7,46	7,23
vnější motivace	6,91	6,96	6,94

	průměr ch 8 - 12	průměr ch 13 - 17	průměr ch 8 - 17
vnitřní motivace	7,05	6,58	6,82
vnější motivace	6,32	6,75	6,53

	průměr celek 8 - 12	průměr celek 13 - 17	průměr celek 8 - 17
vnitřní motivace	7,03	7,02	7,03
vnější motivace	6,61	6,86	6,73

	průměr d 8 - 12
rodina	10,16
učitel	10,89
hudba	8,93
širší sociální okolí	5,20

	průměr ch 8 - 12
rodina	10,29
učitel	10,32
hudba	9,13
širší sociální okolí	4,82

	průměr d_8_12	průměr ch_8_12	průměr celek 8 - 12
rodina	10,16	10,29	10,23
učitel	10,89	10,32	10,60
hudba	8,93	9,13	9,03
širší sociální okolí	5,20	4,82	5,01

	průměr d 13 - 17
rodina	8,11
učitel	10,04
hudba	9,46
širší sociální okolí	5,29

	průměr ch 13 - 17
rodina	9,21
učitel	9,63
hudba	8,46
širší sociální okolí	5,08

	průměr d_13_17	průměr ch_13_17	průměr celek 13 - 17
rodina	8,11	9,21	8,66
učitel	10,04	9,63	9,83
hudba	9,46	8,46	8,96
širší sociální okolí	5,29	5,08	5,18

	průměr d_8_12	průměr d_13_17	průměr d 8 - 17
rodina	10,16	8,11	9,14
učitel	10,89	10,04	10,46

hudba	8,93	9,46	9,20
širší sociální okolí	5,20	5,29	5,24

	průměr ch_8_12	průměr ch_13_17	průměr ch 8 - 17
rodina	10,29	9,21	9,75
učitel	10,32	9,63	9,97
hudba	9,13	8,46	8,79
širší sociální okolí	4,82	5,08	4,95

	průměr celek 8 - 12	průměr celek 13 - 17	průměr celek 8 - 17
rodina	10,23	8,66	9,44
učitel	10,60	9,83	10,22
hudba	9,03	8,96	9,00
širší sociální okolí	5,01	5,18	5,10



Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Hradci Králové dne 14.7. 2008

.....  
podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Bydliště	Datum	
			půjčení	vrácení
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				